José Taberner Guasp

SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN

EL SISTEMA EDUCATIVO EN SOCIEDADES MODERNAS. FUNCIONES, CAMBIOS Y CONFLICTOS

CUARTA EDICIÓN

tecnos

JOSÉ TABERNER GUASP

SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN

EL SISTEMA EDUCATIVO EN SOCIEDADES MODERNAS. FUNCIONES, CAMBIOS Y CONFLICTOS

CUARTA EDICIÓN

tecnos

Diseño de cubierta:
J. M. Domínguez y J. S. Cuenca

En la colección «Semilla y Surco: Serie de Sociología»:

1.ª edición, 1999
2.ª edición, 2002
3.ª edición, 2003
1.ª reimpresión, 2005
2.ª reimpresión, 2006

En la colección «Biblioteca Universitaria de Editorial Tecnos»:

4.ª edición, 2008
Reimpresión, 2009

© José Taberner Guasp, 1999
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S. A.), 2009
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid
Maquetación: Grupo Anaya
ISBN: 978-84-309-4680-8
Depósito Legal: M. 26.810-2009

Printed in Spain. Impreso en España por Lavel

A Cati,
con quien anduve tanto camino.
Nuestras charlas vertebran lo que pienso,
sus comentarios lo que escribo,
su compañía lo que soy.

En el mundo moderno, el problema de la educación está en el hecho de que por su naturaleza misma la educación no puede prescindir de la autoridad ni de la tradición, y que debe, no obstante, ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición.

HANNAH ARENDT*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN ..... *Pág.* 15
NOTA A LA CUARTA EDICIÓN 19

CAPÍTULO 1. LA CIENCIA SOCIOLÓGICA Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN 21

I. EL DISCURSO CIENTÍFICO 21
II. CIENCIA Y MÉTODO CIENTÍFICO: LA SOCIOLOGÍA 22
III. NOCIÓN DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA 25
IV. PRINCIPALES CORRIENTES DE LA TEORÍA SOCIOLÓGICA 26
V. SOCIOLOGÍA, CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA SOCIAL 33
VI. NIVELES EN LA INVESTIGACIÓN DE UN OBJETO SOCIOLÓGICO 34
VII. SOCIOLOGÍA GENERAL Y SOCIOLOGÍAS ESPECIALES (O RAMAS) 37
VIII. OBJETO Y CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA SOCIOLÓGICA 37
IX. PEDAGOGÍA, SOCIOLOGÍA E INTERVENCIÓN ESCOLAR 40

CAPÍTULO 2. PRINCIPALES TEORÍAS Y CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS OPERATIVOS EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 42

I. PUNTOS DE ARRANQUE TEÓRICO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 42
II. EMILE DURKHEIM, FUNDADOR DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: POSITIVISMO COMTEANO Y VOLUNTARISMO SOCIALIZADOR 43
III. LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO EN MARX: MÁS ALLÁ DEL POSITIVISMO 45
IV. TIPOS DE DOMINACIÓN Y EDUCACIÓN EN MAX WEBER 48
V. FUNCIONALISTAS, NEOMARXISTAS Y NEOWEBERIANOS 53
VI. OTRAS APORTACIONES RECIENTES A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 57
VII. HACIA UNA MATRIZ DISCIPLINAR DE CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS COMUNES 58

CAPÍTULO 3. LA SOCIALIZACIÓN EDUCATIVA Y SUS AGENTES: LA FAMILIA ... 60

I. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA 60
II. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN Y EL SISTEMA EDUCATIVO 63
III. LA FAMILIA COMO GRUPO E INSTITUCIÓN SOCIAL 65
IV. UNIVERSALIDAD Y PLURALIDAD DE LA FAMILIA, SU EVOLUCIÓN 67
V. MODERNIZACIÓN Y CAMBIOS DE STATUS-ROL EN LA MUJER 71
VI. FUNCIONES DE LA FAMILIA EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES AVANZADAS ... 72
VII. INSTITUCIÓN FAMILIAR E INSTITUCIÓN EDUCATIVA 74

VIII. Los conflictos familiares y su repercusión en el rendimiento escolar.... 76
IX. Notas sobre la familia en España..... 78

Capítulo 4. La socialización moderna de la personalidad..... 84

I. La socialización como formación del carácter..... 84
II. El carácter en la sociedad de consumo de masas..... 86
III. Alteraciones del rol de padres y maestros en el proceso socializador..... 90
IV. El grupo de pares (o iguales)..... 94
V. Socialización y medios de comunicación de masas..... 96
VI. Institución educativa y socialización..... 102

Capítulo 5. La escuela y la transmisión de valores. Ideología y espíritu crítico..... 106

I. Socialización y educación moral en la escuela moderna..... 106
II. Precisiones sobre el concepto de ideología..... 107
III. Ideología de mantenimiento e ideología de transformación..... 110
IV. Ideologías sociales y política educativa..... 112
V. Enseñanza de la Religión y educación ético-cívica en la escuela moderna..... 113
VI. La educación moral según Durkheim y sus críticos..... 116
VII. Universalismo crítico, comunitarismo y otras posiciones..... 118
VIII. La posición integradora..... 119
IX. Ideología y reproducción sociocultural..... 123
X. Discurso liberal y reproducción social en la escuela democrática.... 126
XI. Límites de la escuela como agente de ideologización..... 128

Capítulo 6. Socialización, educación y género..... 130

I. El sexo y el género..... 130
II. La construcción social del género..... 131
III. Diferencias históricas en la estructura genérica: personalidad, posiciones y papeles sociales..... 134
IV. Contribución de la escuela a la interiorización de roles genéricos: discriminación o coeducación..... 136
V. Género y acceso a los estudios: la feminización del alumnado en el sistema educativo español..... 139
VI. El género y la elección de carrera universitaria..... 145
VII. El género y el profesorado..... 150

Capítulo 7. Cultura y educación..... 153

I. Noción sociológica de cultura..... 153
II. Rasgos básicos, universales culturales y pluralidad cultural..... 156

III. LAS SUBCULTURAS JUVENILES 159
IV. LA CONVERGENCIA INTERNACIONAL EN TORNO A LA CIENCIA MODERNA 162
V. ESCUELA Y PLURICULTURALIDAD 164
VI. NACIONALISMO, CULTURA Y ESCUELA 166
VII. ALGUNAS ACTUACIONES DE POLÍTICA ESCOLAR ANTE PROBLEMAS ÉTNICOS, NACIONALISTAS O LINGÜÍSTICOS 170

CAPÍTULO 8. MEDIO RURAL, MEDIO URBANO, MEDIO AMBIENTE 174

I. MEDIO NATURAL Y MEDIO SOCIAL 174
II. DIVERSAS PERSPECTIVAS DEL MEDIO RURAL 175
III. APUNTES HISTÓRICO-SOCIOLÓGICOS SOBRE LA URBANIZACIÓN 178
IV. MEDIO URBANO Y RURAL EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA 181
V. INFLUJOS SOCIALIZADORES DEL MEDIO (RURAL O URBANO) 185
VI. MEDIO SOCIAL, OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL 188
VII. MODERNIZACIÓN Y MEDIO RURAL, LA CUESTIÓN ECOLÓGICA 190
VIII. EL MEDIO AMBIENTE COMO CUESTIÓN SOCIAL 193

CAPÍTULO 9. ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN 198

I. NOCIONES DE ESTRATIFICACIÓN SOCIAL 198
II. PRINCIPALES TEORÍAS SOCIOLÓGICAS ACERCA DE LA ESTRATIFICACIÓN 206
III. LA ESTRATIFICACIÓN EN ESPAÑA A FINES DEL SIGLO XX 212
IV. STATUS ADSCRITO, STATUS ADQUIRIDO Y NIVEL DE ESTUDIOS: MOVILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN 214
V. ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN SEGÚN LA POSICIÓN SOCIAL 218
VI. ESCALA DE PRESTIGIO DE LAS CARRERAS Y DIFERENCIACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS 219
VII. FUNCIÓN REPRODUCTORA Y REDISTRIBUTIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO 221

CAPÍTULO 10. INSTITUCIÓN EDUCATIVA, DESARROLLO Y TRABAJO 226

I. LA FUNCIÓN ECONÓMICA DE LA ESCUELA 226
II. SOCIEDAD AGRARIA Y SOCIEDAD INDUSTRIAL 227
III. SOCIEDAD INDUSTRIAL AVANZADA O POSTINDUSTRIAL 230
IV. EDUCACIÓN Y OFERTA/DEMANDA EN EL MERCADO PRODUCTIVO-LABORAL 232
V. DISCUSIÓN DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO. EL CAPITAL SOCIAL 234
VI. TENDENCIAS ACTUALES EN CUANTO A CUALIFICACIÓN LABORAL Y EMPLEO 236
VII. PROLONGACIÓN DEL PERÍODO FORMATIVO Y EMPLEO/DESEMPLEO 238

CAPÍTULO 11. EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL 247

I. NOCIÓN DE CAMBIO SOCIAL: INTERACCIÓN Y CAMBIO SOCIAL 247
II. EVOLUCIÓN, DESARROLLO, MODERNIZACIÓN, PROGRESO Y REGRESIÓN SOCIAL 249
III. TEORÍAS DEL CAMBIO SOCIAL 250
IV. COHESIÓN SOCIAL *VERSUS* DINAMIZACIÓN SOCIAL 253

V. La institucionalización del cambio en las sociedades industriales avanzadas 254
VI. La escuela: ¿agente de control social o de modernización y cambio? 256
VII. La institución educativa como espacio de contradicciones y conflictos 259
VIII. A modo de conclusión 263

Capítulo 12. EDUCACIÓN Y MODERNIDAD. EL CASO HISTÓRICO DE ESPAÑA ... 267

I. El marco histórico de la Modernidad 267
II. La polémica sobre la Modernidad 270
III. España y la Modernidad. Tipología del Sistema Escolar Moderno ... 274
IV. Los primeros ilustrados españoles y el Sistema Educativo Premoderno 277
V. Primeros intentos de modernización liberal 279
VI. La Segunda República: Un impulso modernizador truncado 282
VII. El Sistema Educativo Franquista: Tradicionalismo reaccionario y doble red 286
VIII. Hacia un Sistema Educativo Moderno Liberal-Social 289

Bibliografía citada 299

Glosario de autores 305

Glosario de términos 309

PRESENTACIÓN

Este volumen pretende ser simultáneamente un breve tratado de Sociología de la Educación y libro de iniciación universitaria. Por tanto, no se limita a servir de guía de contenidos obligados, sino que se refiere de continuo a las fuentes, clásicas o recientes, teóricas o empíricas, que han ido generando esta rama sociológica, fundada por Durkheim hace un siglo; a la vez hace referencia a acontecimientos de actualidad.

Pero la educación es algo más que un objeto académico. Es recurrentemente, como diría Ortega, «el tema de nuestro tiempo», una preocupación —acuciante en unos, retórica u ocasional en otros— de padres, educadores, políticos y medios de comunicación de masas. Intentando conectar con tales inquietudes, trataremos de los procesos de socialización, estratificación, conflicto, dominación, movilidad y cambio social en los que interviene la institución educativa, con especial referencia a nuestro país; y a su través se vislumbrará la dura lucha de las clases populares por acceder a las ventajas de la educación moderna, y de las clases bien situadas por mantener sus privilegios; contienda que en estos momentos continúa librándose.

Por ese lado entraremos en polémicas del cambio de siglo, como la que versa sobre la Modernidad (lo que justifica el subtítulo de la obra), la crisis ecológica, el pluriculturalismo o la globalización. Éste será, pues, uno de nuestros hilos conductores: la explicación del sistema educativo como pieza de la sociedad industrial; y la interrogación sobre si las mutaciones sociales recientes (calificadas de «post...») dejan fuera de juego las convenciones modernas acerca de la cultura, la educación ético-cívica —tema central en Durkheim— o la escuela misma.

Como puede verse, a pesar de dirigirnos a un público variado, practicaremos la reflexión sostenida, apartándonos del estilo fragmentario que el imperio de la televisión impone. El medio rey viene ejerciendo una velada censura sobre el pensamiento crítico: hace insufrible o irrelevante toda comunicación que no se reduzca a un conjunto de impactos discontinuos, descontextualizados social e históricamente; incapacita para la reflexión seria a quienes tienen la televisión como única fuente informativa; y, lo que es peor, va contaminando su estructura a los discursos de otros saberes y/o a su exposición.

Contamos con que la lectora, lector o estudiante pueda no tener formación de Sociología, por lo que la teoría sociológica general es presentada e

introducida a la vez que se exponen sus desarrollos aplicados a la educación. De ahí el título de nuestro libro.

Además, la experiencia docente nos ha enseñado que el déficit de vocabulario de algunos estudiantes no se limita a un área como la Sociología, que puede no figurar en su currículum previo. Por lo cual hemos añadido al final un glosario de términos científicos o epistemológicos utilizados y que no podemos detenernos a explicar en un libro de Sociología, o de conceptos sociológicos cuya explicación en el texto nos hubiera desviado del hilo principal. También incluimos un glosario de nombres propios de autores/as clave de quienes se hizo mención, que ayude a contextualizar sus aportaciones respectivas. Tanto esos nombres como los términos glosados llevan un asterisco, al menos cuando aparecen por primera vez a lo largo del texto.

A fin de variar el tono expositivo, unos capítulos son más teóricos, otros más centrados en material empírico, algunos pluridisciplinares, los hay más densos o más livianos. Es un intento de presentar diversos tipos posibles de discurso sociológico, variando la extensión o el énfasis de sus componentes: lo teórico, lo crítico, lo interpretativo o la empiria estadística.

Para efectos docentes o lectores, el libro puede comenzarse por el capítulo primero, de carácter epistemológico, o por el último, de carácter histórico. Tanto uno como otro enlazan con el conocimiento previo que ya se tiene por otras ciencias sociales. No importa demasiado que en el último capítulo se utilice algún concepto explicado en los anteriores, si se quiere empezar por él; pues está escrito de forma que intuitivamente pueda entenderse en una primera aproximación. Habrá tal vez a quien le apetezca o convenga más empezar por los capítulos tres y cuatro; para sólo entonces, tras esta inmersión en la sociología viva, visitar la base teórica explicada en los dos primeros. El orden que hemos seguido aquí es el más académico, pero otra alternativa pudiera ser más motivante.

Hemos prestado gran atención a los fundamentos teóricos y epistemológicos de la Sociología. Tal atención no procede sólo de nuestro gusto por la teoría sociológica y la filosofía de la ciencia, sino de un firme convencimiento: la producción sociológica se sucede a un ritmo cada vez más rápido, de modo que, a quien se inicia, le es más preciso apropiarse de sus fundamentos que estar al corriente de la última aportación novedosa o a la moda, a veces efímera.

También hemos creído necesario incluir el amplio capítulo histórico del final para explicar detalladamente el proceso de modernización de España y su sistema educativo. Nos movió a ello el hecho constatado por nosotros de que la juventud universitaria —¿qué será de la otra?—, nacida ya con democracia y escuela gratuita conquistadas, anda flaca de memoria histórica.

Nuestro objetivo principal, dicho llanamente, va a ser ayudar a mejorar el conocimiento y comprensión de las estructuras y procesos sociales educativos, discutir y esclarecer hasta qué punto la escuela moderna abre nuevas perspectivas de vida y de igualdad de oportunidades. Si al término de la lectura quien leyó juzga que tal propósito no ha sido vano, el autor se da por satisfecho.

BIBLIOTECA
SANTIAGO CENTRO

NOTA A LA CUARTA EDICIÓN

Se pretende con ella una puesta al día general del estado de las cuestiones abordadas; pero ha sido el capítulo dedicado al medio rural y urbano el que más se renovó, al incorporar contenidos de sociología del medio ambiente. Otras renovaciones significativas, que ya avanzaron en ediciones intermedias, atendieron asuntos de género, nacionalismo, pluriculturalidad, modo de desarrollo, u horizonte laboral que afectan al sistema educativo.

CAPÍTULO I

LA CIENCIA SOCIOLÓGICA Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN

1. EL DISCURSO CIENTÍFICO

El mundo moderno no sería lo que es sin el concurso del conocimiento científico-técnico. Aunque los orígenes de la ciencia se remontan a la Antigüedad, su incorporación sistemática a los procesos productivos, a la gestión de asuntos sociales o al currículum obligatorio de la educación es un fenómeno reciente, propio de las sociedades industriales, hoy sometidas a profundos cambios, a los que vamos a prestar gran atención a lo largo de estas páginas.

Pero, antes, conviene tener bien claro qué es la ciencia, cuáles son sus ramas, y cuál es en ese árbol el lugar de la Sociología, una ciencia que nace con la sociedad industrial para estudiarla.

No es fácil dar una definición genérica de la ciencia, que sea aplicable con rigor a ramas del discurso científico tan dispares como el Álgebra, la Entomología o la Sociología de la Educación. Lo más prudente ante esta dificultad es acompañar tal definición con una clasificación de las ciencias y una caracterización de cada uno de los tipos.

Por ciencia entendemos una actividad social («lo que hacen los científicos»), o un resultado de esa actividad: el llamado «discurso científico». Tal discurso se distingue por el empleo sistemático y crítico de la investigación, el pensamiento teórico y el pensamiento lógico-argumental para desarrollar un cuerpo de conocimiento sobre un objeto definido.

La palabra «discurso» significa aquí una construcción lingüística organizada acerca de hechos (naturales o sociales) o símbolos (matemáticos o lógicos). Los significados y/o expresiones simbólicas propias de esa ciencia son compartidos por la comunidad de científicos que la cultivan en ese momento «normalmente». En los períodos que Kuhn* llama de «ciencia normal»*, la mencionada comunidad científica comparte: significados, expresiones y reglas, algún modelo teórico general y los resultados acumulados históricamente por la investigación de esa disciplina y dados por buenos; por ejemplo,

en la actualidad el colectivo de físicos tiene como herencia común, aceptada por todos, la obra de Galileo, Newton o Einstein (KUHN, 1986).

Como puede verse, al definir el conocimiento científico en general no hemos incluido ninguna referencia a la experimentación, porque no todas las ciencias son experimentales, como por ejemplo el Álgebra, rama de la Matemática anteriormente mencionada. Pero hay dos requisitos que en ninguna investigación científica pueden faltar: estar abierta a la crítica, propia del pensamiento moderno, y ser rigurosa en la aplicación sistemática del método de conocimiento. La Sociología no es una excepción, ha de atenerse al rigor metodológico, a la autocrítica y a la capacidad de sostener sus contenidos y procedimientos con pruebas.

Veamos con mayor detenimiento el lugar de la Sociología en la clasificación de las ciencias y sus peculiaridades metodológicas.

II. CIENCIA Y MÉTODO CIENTÍFICO: LA SOCIOLOGÍA

Como se contempla en el cuadro que se expone más adelante, la Sociología pertenece al tipo de ciencias denominadas «sociales», que se ocupan de hechos relativos a la vida colectiva del ser humano. Sin embargo, a veces, a este tipo de ciencias se les llama «humanas» para poder incluir entre ellas también a la Psicología, cuyo objeto es la conducta humana en relación con los fenómenos de la percepción, el aprendizaje, la inteligencia, la motivación, la personalidad, etc.; aunque en todos esos campos la conducta se construya socialmente, no son los aspectos sociales los que interesan a esta ciencia, salvo en su rama de Psicología Social. Las ciencias sociales o humanas han sido llamadas por algunos autores «ciencias de la cultura», o «ciencias del espíritu» (DILTHEY, siglo XIX), aunque esta última denominación ya está en desuso.

Las Ciencias Formales, como la moderna Lógica Simbólica o las diversas disciplinas matemáticas, se sirven de la deducción como método fundamental. Se entiende por deducción* la operación mediante la cual, a partir de datos, fórmulas o propuestas, que se suponen válidas, se llega a una conclusión sin necesidad de recurrir a la experiencia. Piénsese cómo, a partir de definiciones y postulados*, la Geometría va deduciendo un cuerpo de teoremas, o cómo se resuelven los problemas numéricos dentro de un sistema de cálculo. La deducción va a ser un instrumento metodológico presente en todas las ramas del saber racional.

Las Ciencias Empíricas, en cambio, precisan del concurso de la experiencia, por variados caminos y en diferentes momentos, para obtener resultados, para desarrollar su saber. En realidad ni siquiera para estas ciencias

puede hablarse de «el método científico» en un sentido dogmático e indiscutible, como si éste ya fuera un asunto cerrado de una vez por todas. Se trata de un tema controvertido. Aquí, sin embargo, simplificaremos esta cuestión siguiendo una de las posiciones más conocidas: el método por excelencia de las ciencias empíricas es el llamado «hipotético deductivo» (en adelante MHD), al que de modo más completo podría denominarse «hipotético deductivo experiencial o experimental». Consiste éste en formular hipótesis o supuestos para explicar algunos hechos; tales hipótesis se aventuran a partir de conocimientos científicos previos y/o, a menudo, nuevos datos u observaciones hechas en un campo de trabajo. A partir de la hipótesis se deducen consecuencias concretas que habrán de cumplirse en experimentos diseñados para ello o en una recogida rigurosa de datos. De ese modo se pone a prueba la validez de la hipótesis: si la hipótesis resulta «falsada»* se abandona o reformula, y si resiste la prueba repetidas veces, entonces se admite como válida provisionalmente. Una hipótesis nunca queda absolutamente comprobada, pues pueden seguir deduciéndose de ella infinidad de consecuencias que nunca terminaríamos de verificar; pero basta una experiencia significativa para desautorizar la hipótesis en cuestión (POPPER*, 1980: 75 ss.).

Un ejemplo nos permitirá entender mejor esta explicación abstracta del MHD. Supongamos que un sociólogo estima que, entre otras cosas, las jóvenes generaciones (18 a 25 años) de una ciudad española, o una comarca rural, consideran moralmente legítimo el uso libre de técnicas preventivas del embarazo (preservativo, píldora, diafragma) con cierta independencia de su identificación o no como católicos. Para probar esta hipótesis puede preparar una encuesta con diversas cuestiones: si el individuo es o no creyente, católico, practicante..., y por otro lado se pregunta, directa o indirectamente, por las hipótesis que se quieran poner a prueba. Recogiendo una muestra estratificada, estadísticamente fiable, y cruzando los datos de modo conveniente, pueden averiguarse las correlaciones que más interesen, por ejemplo la existente entre ser o no católico y ser partidario de las mencionadas técnicas. Comoquiera que la Iglesia Católica se opone frontalmente a su uso, los datos nos permiten conocer el grado de independencia de los jóvenes católicos locales en ese punto; lo cual nos sirve también como dato indicador del avance de la secularización, la pérdida de influencia de la Iglesia en materia de costumbres, etc. Como resultado de este estudio, si la hipótesis ha resistido, se acepta provisionalmente como válida, se formula con mayor precisión si cabe a la vista de los datos; en ocasiones es posible y conveniente expresar la hipótesis matemáticamente, en forma de expresión algebraica que relacione las variables que intervienen.

Clasificación de las ciencias. Sus métodos

Ciencias	Ciencias Formales		—Lógica —Matemática	Método deductivo puro (MD)
	Ciencias Empíricas	Naturales	—Física —Química —Biología —Geología —...	MD + MHD
		Humanas O Sociales o de la Cultura	—Economía —Sociología —Antropología —Historia —Psicología —...	MD + MHD + M. hermenéutico —...
Saberes Tecnológicos o Ciencias Aplicadas: —Ingeniería —Medicina (técnicas de diagnóstico y curación) —Derecho (como práctica jurídica) —Arquitectura (que a la vez es un Arte) —...				

El MHD, con variaciones u otros nombres, fue teorizado y aplicado prácticamente desde los albores de la Ciencia Moderna (GALILEO), y aún antes, en el campo de las Ciencias Naturales. Éstas tienen la ventaja de que es posible manipular su objeto, en muchas ocasiones, preparando experimentos destinados a probar hipótesis. En cambio en las Ciencias Sociales esta posibilidad es más reducida, y además han de vérselas con un objeto dotado de conciencia y libertad de decisión dentro de unos márgenes; adicionalmente considérese que el ser humano es capaz de cambiar su conducta si sabe que hay una predicción sobre ella (predicción autonegadora: se da este caso con algunos pronósticos electorales). Merton* hablaba de profecías autonegadoras o autocumplidoras, según los casos. Queda claro, pues, que no es lo mismo predecir un eclipse que el comportamiento de un individuo o grupo social. En el segundo caso, por otra parte, intervienen tantas variables que la predicción es harto más compleja y problemática, habiendo de hacerse en términos de probabilidad o tendencia. Por estas y otras razones, a las Ciencias Sociales les resulta necesario, muy frecuentemente, echar mano de enfoques complementarios propios del método hermenéutico. A éste se le ha llamado en Sociología «método comprensivo», que insiste en tener en cuenta las razones y los valores que mueven a la acción al actor social (WEBER*);

de ese modo creen sus partidarios explicar mejor los fenómenos sociales, que limitándose sólo a las regularidades estadísticas observadas. Esta orientación es la más proclive al uso de técnicas cualitativas y a la investigación de los significados que configuran el curso de las acciones sociales

Bajo la denominación de «saberes tecnológicos» podemos encuadrar conocimientos aplicados como la Medicina, la Ingeniería o la Arquitectura; aunque quienes detentan tal saber aplicado necesitan una alta formación en ciencias teóricas como Biología, Física o Matemáticas.

En el cuadro previo, aunque incompleto, atendemos a la división clásica de ciencias básicas y aplicadas. Pero a partir de ellas se han desarrollado numerosas ramas, combinaciones y agrupaciones (Bioquímica, Ecología, Meteorología...). Y también va quedando claro que para estudiar algunos problemas complejos (desarrollo rural, educación, salud pública...) se precisa el concurso de varias ciencias (pluridisciplinariedad), y la construcción de categorías o conceptos clave comunes entre ellas (interdisciplinariedad). Así, para la práctica de la Agroecología como estrategia de desarrollo rural, es menester la confluencia de estudios económicos, agronómicos, sociológicos, etc., articulados bajo la categoría de «sustentabilidad».

Queda, pues, aclarado el lugar de la Sociología como ciencia. El discurso sociológico es un discurso científico, pues cumple la definición que dábamos al principio; pero no todo lo que se escribe acerca de los hechos o estructuras sociales puede encuadrarse dentro de la Sociología, para ello han de cumplirse los requisitos metodológicos que hemos ido exponiendo. La investigación y el discurso sociológicos se construyen tomando como referencia los términos, significados y reglas aceptados por la comunidad de sociólogos; a lo largo de tal discurso se hacen propuestas teóricas, se desarrollan o discuten hipótesis, y la investigación correspondiente genera gran cantidad de conocimiento sobre los hechos sociales.

Pero el término «método» no sólo es empleado para referirse a un procedimiento lógico general, común a todas las ciencias o a todas las ciencias experimentales, sino que tiene otros usos, como vamos a ver a continuación en el caso de la Sociología.

III. NOCIÓN DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA

La palabra «método» tiene un carácter polisémico. En concreto, no es usada con el mismo significado en los discursos epistemológicos* generales como el anterior, que cuando estamos refiriéndonos a una ciencia particular sin compararla con las demás.

En Sociología, cuando se hace referencia a las diversas orientaciones metodológicas dentro de ella, se está entendiendo por «método» un enfoque teórico general para el estudio de su objeto. El enfoque metodológico es, pues, en este caso, todo un entramado teórico y heurístico desde el que se formulan las hipótesis y se ponen a prueba sirviéndose de las técnicas más apropiadas al caso. Se trata, entonces, del soporte y orientación previos en los que el investigador se sitúa para hacer sus aportaciones. Por ejemplo, cuando un investigador hace constar que está utilizando el método estructural-funcional, lo que quiere dar a entender es que se sitúa dentro de los planteamientos teóricos de la sociología funcionalista para abordar su objeto de estudio.

En cambio las «técnicas» serían los procedimientos concretos que nos permiten producir o encontrar datos para inspirar o validar empíricamente las hipótesis de trabajo. Así, la encuesta de opinión es una técnica cuantitativa, mediante la cual se obtienen datos cuantificables, expresables en números con los que se puede operar; la discusión de grupo es una técnica cualitativa que permite conocer, por ejemplo, de qué modo entran en conflicto algunas posiciones ideológicas típicas...

Estas técnicas son utilizables por todas las corrientes sociológicas, aunque la orientación positivista prefiere las técnicas cuantitativas. En cambio, los marcos teórico-metodológicos hacen situarse al sociólogo preferentemente en alguna de las escuelas sociológicas; decimos «preferentemente» porque en la actualidad no se trata de tradiciones cerradas, sino de corrientes de la ciencia sociológica, cada una de las cuales tiene en cuenta las aportaciones de las demás, aunque guarden diferencias teórico-metodológicas.

Antes de ocuparnos de dichas escuelas o corrientes, permítasenos insistir en que el uso del término «método» es muy flexible. A veces, a pesar de la distinción hecha anteriormente, se emplea con poco rigor para referirse, por ejemplo, a las técnicas de investigación utilizadas; hay que estar atento al contexto en que se emplea el término para advertir si su significado apunta a la teoría o a la técnica de recogida de información. De todos modos, la división entre los dos ámbitos no es tan tajante, pues el uso de toda técnica de investigación conlleva detrás un complejo planteamiento teórico.

IV. PRINCIPALES TRADICIONES TEÓRICAS DE LA SOCIOLOGÍA

La investigación sociológica no consiste sólo en ponerse a recoger datos de los fenómenos colectivos y ordenarlos. El sociólogo dispone de todo un acervo de conceptos propios y teorías para interpretar y organizar sus inves-

tigaciones; sólo con el uso apropiado de ese aparato teórico el estudio de los fenómenos sociales puede llamarse investigación sociológica. A este fondo teórico se le llama orientación metodológica.

Pero en Sociología hay diversas orientaciones metodológicas para abordar la investigación de lo social, que arraigan en *tradiciones* teóricas o *de investigación** diferentes. Expondremos las más notorias, que definen las corrientes más conocidas.

1. *El Positivismo-Funcionalismo (Durkheim*, Parsons*...).* Es la tradición o modelo teórico-metodológico de mayor presencia en la producción sociológica habida hasta el momento actual. El positivismo consiste básicamente en seguir el principio de remitirse fuertemente a los hechos, con marcada orientación hacia los observables externamente y cuantificables (DURKHEIM, 1971: 14 ss.). Durkheim es el clásico que mejor representa el inicio de un discurso sociológico maduro inspirado en el espíritu positivista heredado de Augusto Comte*. Además de este rasgo empirista, también es característica de Durkheim la tendencia a considerar la sociedad como un Todo organizado en el que cada norma o institución no ha surgido al azar, sino que cumple funciones de mantenimiento de ese entramado, de esa forma de vida. El funcionalismo, introducido en la Sociología desde la Antropología, acentúa esta tendencia que acabamos de describir. La sociedad es concebida como un Todo estructurado de relaciones, posiciones, papeles sociales institucionalizados y valores compartidos que hacen viable una forma de vida colectiva. Existe una inclinación en este tipo de planteamientos a legitimar el orden social existente, es decir, a darlo por bueno y legítimo, puesto que hace posible la vida social. El conflicto social es concebido como una disfunción del todo, es valorado negativamente, es decir, por principio no se le considera como un factor de progreso sino de perturbación social. Es por esto por lo que a menudo se ha llamado a este enfoque el «paradigma del orden» o del «consenso». Algunos funcionalistas adoptaron orientaciones metodológicas provenientes del Estructuralismo, desarrollado antes en la Antropología y la Lingüística, y llamaron a su método «estructural-funcional». El norteamericano Talcott Parsons y su discípulo Robert Merton llevaron el funcionalismo, a mediados del siglo XX, a su máximo esplendor.

El funcionalismo, pues, aunque prefigurado en Durkheim, se constituye propiamente como paradigma en la obra de los antropólogos A.R. Radcliffe-Brown y Bronislaw Malinowsky (influidos por el anterior). Sólo posteriormente aparece en Sociología presentándose explícitamente como tal, y como modelo bien estructurado, en los trabajos de Parsons y Merton, enriqueciendo así la tradición positivista. Pero, pasado este momento de esplendor, se vio que el funcionalismo muy estricto tenía problemas de aplicación al estu-

dio de sociedades grandes y complejas, por lo que muchos sociólogos positivistas se desprendieron de algunos elementos teórico-metodológicos del funcionalismo.

2. *El conflictivismo (Marx*).* En lugar de concebir la sociedad como un Todo armónico, la tradición marxista la concibe como una totalidad escindida en clases sociales con intereses contrapuestos. El Todo social produce y reproduce su existencia sobre la base del trabajo organizado de los individuos. Ahora bien, el régimen de apropiación del trabajo vigente nos da la clave del modo como se produce la vida social: no es lo mismo producir los bienes materiales trabajando como esclavo que como siervo de señor feudal o asalariado de capitalista (distintas relaciones sociales de producción); pero en cualquiera de estos casos los beneficios del trabajo, una vez descontado lo que cuesta mantener al trabajador, van a parar a manos de los dueños de los medios de producción (fincas agrícolas, antiguos talleres, fábricas o empresas modernas). Para comprender el «modo de producción» social de la existencia hay que considerar las técnicas de producción existentes (fuerzas productivas), y la propiedad de los medios de producción más las condiciones de trabajo (relaciones sociales de producción). Todo ello da lugar a las distintas clases sociales, de las que siempre hay dos de mayor relevancia: la de los dueños de los medios de producción prevalecientes (propietarios con esclavos, aristócratas feudales o capitalistas...) y la de quienes han de trabajar por cuenta ajena para sobrevivir (esclavos, siervos, asalariados...). Las clases principales tienen intereses enfrentados, por lo que se hallan en conflicto permanente; esta lucha de clases da lugar a una dinámica continua de la sociedad.

Como se habrá podido ver, los dos conceptos clave del marxismo, en torno a los cuales se articulan los demás, son «modo de producción» y «conflicto de clases».

El marxismo constituye una fuente de inspiración permanente para abordar el estudio de los conflictos, porque proporciona herramientas teóricas muy apropiadas. Sin embargo, hay sociólogos que conceden al conflicto un lugar importante en sus investigaciones y no son marxistas. Tal es el caso de Ralf Dahrendorf o Lewis Coser.

Los sociólogos del conflicto, marxistas o no, ponen el énfasis de su investigación en analizar los hechos sociales reconduciéndolos a sus raíces económicas y políticas. No sólo hay en la sociedad conflictos y desigualdades de clase, sino de etnia o género, poco atendidos por los primeros marxistas. Los sociólogos del conflicto vinculan su investigación de los hechos a una crítica de las desigualdades y, muy a menudo, a un proyecto de transformación social.

3. *Sociología «comprensiva», o de la interacción social orientada por valores.* El iniciador de esta corriente, Max Weber*, es poco dado a querer dar cuenta de la totalidad social. Es más dado a la investigación de diversos tipos ideales que nos permitan entender áreas de interacción social como el poder, la religión, la educación o la actividad económica, que a pretender explicar la sociedad como un sistema bien estructurado. Tanto él como sus seguidores pusieron énfasis en que una explicación de los procesos sociales requería comprender los motivos y fines que animaban a los actores sociales, puesto que estos últimos no actuaban de una manera mecánica sino intencionada. Así, por ejemplo, en el estudio de los tipos de autoridad, es importante conocer por qué un poder es considerado legítimo por la población a él sometida (carisma del gobernante, tradición histórica, legitimación democrática); o, segundo ejemplo, en la comprensión de los tipos de educación, es necesario tener presente la finalidad que se proponen alcanzar los educadores con la tarea educativa (suscitar virtudes, transmitir sabiduría, preparar expertos).

Sobre los tipos de educación volveremos en el capítulo siguiente, pero nos vamos a detener ahora en el primer ejemplo de tipología que hemos puesto, para que quede claro el enfoque característico de la sociología comprensiva. Weber propone tres tipos distintos de ejercicio del poder político, en función de los motivos por los que los gobernados consideran legítima la autoridad a la que se someten.

La «autoridad carismática» sería aquella que es considerada legítima y aceptable en virtud de las cualidades excepcionales que se le suponen al gobernante. Tal sería el caso de aquellos próceres que son considerados caudillos, directores del pueblo, de una manera un tanto mística, por sus gobernados; las figuras históricas de El Cid, Simón Bolívar o Garibaldi encajan en esa forma de asentamiento en el poder. Pero más recientemente también se observa ese tipo de interacción dominadora en gobernantes que consiguen gran reconocimiento popular a su personalidad supuestamente excepcional: Hitler, Fidel Castro o Jomeini pueden servir de muestra.

El tipo de «autoridad tradicional» se refiere a aquellas instituciones de gobierno que son aceptadas aduciendo razones de legitimidad histórica. La monarquía dinástica es un ejemplo muy claro.

El tipo moderno de autoridad «legal-racional» corresponde, sobre todo, a las modernas sociedades democráticas; en ellas se pacta libre y racionalmente una constitución que sirve de marco a los tres poderes del Estado. El refrendo en las urnas, tras un debate público de ideas y programas, confiere legitimidad al régimen y a los gobernantes.

En el ejercicio real de la autoridad, no suelen darse esos tipos en forma pura. Así, por ejemplo, en la España de hoy prevalece el tipo de legalidad pactada democráticamente, pero se mantiene un elemento tradicional (la mo-

narquía borbónica), y algunos jefes del gobierno central o autonómico consiguieron gran aceptación por su carisma personal ante los votantes (Felipe González o Jordi Pujol). Sin embargo, aunque la realidad social sea «impura», los tipos puros de Weber nos ayudan a entender algunos motivos básicos por los que la población está dispuesta a dejarse gobernar bajo un determinado régimen o por una determinada persona.

Para Weber los mecanismos de dominación y unidad social a los que se someten los individuos tienen un carácter psicosocial, y para su cabal comprensión sociológica no basta con dar cuenta estadísticamente de las regularidades externamente observables. Piénsese en lo que acabamos de decir del estudio comprensivo del poder o de la educación... No basta con saber cuántos alumnos hay escolarizados en cada nivel, por ejemplo, sino qué sentido tiene estudiar en esa sociedad para sus miembros...; bueno es saber cuántos actores sociales estuvieron dispuestos a dejarse gobernar de cierta forma o por tal persona, pero más aclaratorio es conocer por qué motivo lo hicieron de buen grado.

Sin embargo, algunos weberianos han aproximado este planteamiento «comprensivo» a un punto de vista general funcionalista o positivista, mientras que otros lo han articulado con una perspectiva dada al estudio de la dominación y las desigualdades sociales, acercándose de ese modo al conflictivismo; un caso de esto último lo constituye la obra de Pierre Bourdieu; en ella se estudia la «violencia simbólica» operante en la escuela, la formación clasista del gusto o los estilos de vida y su repercusión en el rendimiento escolar desigual según clases sociales.

La «sociología comprensiva» no sólo incluye la producción inspirada en Weber sino que abarca además otras líneas sociológicas; todas aquellas que atienden preferentemente al estudio de la «interacción de los actores sociales simbólicamente mediada». Esta última expresión se refiere a la interacción social con un significado colectivo que comparten los agentes.

Pondremos un ejemplo del campo de la educación para aclarar mejor lo que esto quiere decir. El acto académico de aprobar o suspender, como sanción al rendimiento del estudiante, no es sólo un mecanismo de selección formal del alumnado; para los «sociólogos comprensivos» de la educación tan importante como eso es el estudio del significado social que encierra un suspenso: si socialmente se culpabiliza al alumno suspendido, si ello constituye una vergüenza o se considera «normal», si se valora el aprobado como un mérito personal o resultado de las dotes naturales, etc.

Algunos sociólogos representativos de esta línea son el norteamericano G. H. Mead* o los autores que se inspiran en la filosofía fenomenológica como Berger* y Luckmann.

4. *Otras orientaciones actuales.* Aunque las tres tradiciones que hemos expuesto siguen siendo las más frecuentadas por los sociólogos, éstos lo hacen de un modo mucho más abierto que antes; de manera que usan gran número de conceptos comunes sea cual fuere su tradición preferente o su país de origen. Pero desde los años setenta se hace más notoria la aparición de nuevas orientaciones, que nos limitaremos aquí poco más que a mencionar, y que difícilmente son encajables en las tres tradiciones madre.

De entre ellas, una de las que más afluencia ha tenido es la llamada *teoría de la sociedad «postindustrial»*, denominada por otros *«hipermoderna»*, *«postmoderna»* o *«del conocimiento y de la información»*. De tal corriente nos haremos eco en próximos capítulos. Habrá quien considere esta corriente más bien una rama de la Sociología que una tradición de investigación, sin embargo aquí preferimos considerarla una nueva perspectiva de la disciplina. La razón es que los clásicos --Comte, Marx, Durkheim, Weber—, e incluso neoclásicos como Parsons, se situaban en la perspectiva del paso de la sociedad tradicional a la industrial en cuanto paradigma y horizonte del mundo moderno; mientras que los autores mencionados consideran ese mundo como algo ya concluido, o en trance de mutación profunda, y que pertenece a nuestro pasado inmediato.

Esta nueva orientación se fragua con las aportaciones iniciales del estadounidense Daniel Bell (1973) y el francés Alain Touraine (1971 y 1993). Posteriormente, al calor de una polémica filosófica sobre «la Modernidad», entre postmodernos (LYOTARD, 1979) y neoilustrados (HABERMAS, 1989), en Sociología se intentan teorizar las mutaciones sociales *fin de siècle*. Algunos sociólogos enfatizan que la sociedad industrial avanzada ha cambiado su estructura y dinámica profunda en el último tercio del siglo XX, mientras otros insisten en que lo que se ha producido es una remodernización o acentuación de la modernidad social. Todavía prosigue esa discusión, muy de moda durante años en los EEUU y la UE, pero ha ido cediendo el paso a la reflexión sobre nuevos conceptos para teorizar las sociedades avanzadas del cambio de siglo. Algunos de los más conocidos son: «sociedad del riesgo» y «modernización reflexiva», sobre los que ahora no podemos detenernos. Han contribuido a ir trazando esa línea teórica autores de diversos países, en fecunda comunicación internacional: los alemanes Beck (1992 y 2000) y Luhmann (1993), los británicos Lash (1997) y Giddens (1994), o los españoles Castells (1997-1998) y Lamo de Espinosa (1996). A la polémica sobre la modernidad se ha sobrepuesto la de «la globalización»*. Aunque esta segunda se sitúe más en el plano económico y político, prolonga el interrogante sobre si la historia está pasando página al mundo moderno, sujeto a una mutación profunda e irreversible, y si empieza un nuevo período histórico. Algunos sociólogos enfatizan las consecuencias sociales de todo género que la globalización está promoviendo (GIDDENS, 2000).

Otros sociólogos han tomado prestados conceptos o metodología de la ciencia económica, siguiendo la *teoría de la decisión racional*, el individualismo metodológico o la teoría de los juegos (que no es ahora cuestión de explicar aquí). A tal orientación pertenecen obras del norteamericano Coleman (1990) o los europeos Boudon (1981) y Elster (1982).

También hay otra corriente, calificada a veces como *cognitivista* o *etnográfica*, que se sirve de técnicas empleadas por los antropólogos o los sociolingüistas. En ella habría que inscribir nombres como Cicourel (1980), Willis (1988, en *Aprendiendo a trabajar*, que precisamente es un estudio sociológico sobre educación) o Latour (1983), por poner ejemplos. Una de sus orientaciones básicas la constituye el dejar hablar y actuar a los agentes en su propio ambiente, para captar al *homo sociologicus* sin violentarlo, sin obligarle a encajarse en hipótesis o preguntas predeterminadas. Sus investigaciones son a menudo microsociológicas y reveladoras de esquemas de comportamiento grupal oculto. Gustan del «estudio de caso»; algunos renuncian a veces incluso al MHD; consideran que éste es demasiado generalizador y desatiende lo peculiar de los grupos concretos. Precisamente esto último, lo grupal concreto, es lo que más interesa a quienes optan por este enfoque radicalmente hermenéutico y cualitativo, que de este modo se sitúan muy cerca de una tradición de investigación de los antropólogos sociales.

Desde posiciones próximas a lo que hemos llamado «sociología del orden social», corriente predominante hasta hoy, se ha hecho una nueva formulación del panorama que hemos ido exponiendo (BOUDON, 2003, y GOLDTHORPE, 2003). Tales autores distinguen entre la *sociología científica* más ortodoxa (MHD y técnicas cuantitativas), la *sociología descriptiva* (también llamada «cameralista», es decir, la que se despliega dirigiendo y explotando cognitivamente censos, padrones, encuestas oficiales y otros estudios para las administraciones públicas...), la *sociología expresiva* y la *sociología crítica*. Las dos primeras se desarrollan en estrecha colaboración (y añadiremos nosotros que, a menudo, bajo un impulso *cientista**, hegemónico desde Comte* a Popper*). Las dos últimas, en cambio, no merecen a su juicio ser consideradas científicas. A la sociología expresiva se la acusa de indagar el sentido de lo social en experiencias personales (entrevistas cualitativas o de grupo), en lugar de observar las regularidades empíricas, con lo que más bien se aproxima a la literatura. En cuanto a la sociología crítica —neomarxistas y otros sociólogos que problematizan el orden vigente— es descalificada por mezclar lo positivo (los hechos) con lo normativo; es decir, por poner en relación indebida el conocimiento social teórico-empírico con la valoración moral o el compromiso político.

A su vez, los sociólogos críticos acusan a los cientistas de que de modo tácito se comprometen funcionalmente con el orden social reinante; ya que

tal orden no es sino un producto histórico social con su carga de explotación, privilegios, dominaciones e injusticias, y en cambio los cientistas pasan esos hechos por alto como si fuera lo más natural. Esta clase de críticas ya fueron planteadas por Marx a mediados del siglo XIX.

Y con esto creo que el lector se habrá ido formando ya una primera idea aproximada de lo que ha sido la Sociología, como saber científico, idea que iremos enriqueciendo paulatinamente a lo largo de este libro a la vez que nos vamos refiriendo a la educación.

Pero la Sociología, aun sumando todas sus orientaciones, no tiene el monopolio del estudio de lo social; también la Historia, la Economía, la Antropología... o la Filosofía Social se ocupan de ello desde otros conceptos y técnicas de investigación, por lo que seguiremos haciendo precisiones sobre el objeto de la Sociología.

V. SOCIOLOGÍA, CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA SOCIAL

Hay conocimientos que ocupan un lugar fronterizo entre dos ciencias sociales. Así, por ejemplo, el estudio de la interacción en el aula «X» del colegio «Y» puede considerarse objeto de un estudio microsociológico (Sociología) o psicológico (Psicología Social); el sociólogo pondrá más énfasis en los papeles sociales desempeñados por los alumnos, procesos de interacción regulares (o «normales»), grupos, jerarquía, conflictos, procedencia social, desviación, marginación...; el psicólogo social se ocupará de las afinidades, rechazos, liderazgo..., es decir que, con otro enfoque, más centrado en lo individual, y con otras categorías o conceptos, también se ocupa de los grupos, desviación, jerarquía y marginación en el aula...

Pero la relación entre la Sociología y otras ciencias sociales va mucho más allá de la mera confluencia de objetos de estudio con perspectivas diferentes. Se dan casos de enfoques interdisciplinares o de influencias metodológicas recíprocas. En lo que se refiere a lo primero, puede apreciarse con claridad en buena parte de la sociología marxista, comenzando por la del propio Marx. Este desarrolla una ciencia general de la sociedad en la que se entrelazan fuertemente elementos sociológicos, económicos y un proyecto de transformación social, ligado a una cierta filosofía de la historia (enfoque transdisciplinar). En cuanto a transvases metodológicos, como ya hemos visto, el llamado «funcionalismo» fue desarrollado por los antropólogos antes de su introducción en la sociología; el «estructuralismo» también vino a parar a la Sociología tras su éxito en la Lingüística y en la propia ciencia antropológica.

Algunos de los sociólogos más clásicos fueron filósofos de formación; tal fue el caso de Karl Marx y Emile Durkheim (muy influido por la filosofía

positivista). En la actualidad esa confluencia prosigue; por ejemplo la filosofía de Jürgen Habermas está influenciando recientemente algunas ciencias sociales de forma notoria.

Sin embargo una cosa son las reflexiones filosóficas y otra la puesta en pie de un discurso científico que proponga públicamente hipótesis que pueden ser falsadas por los hechos. De todos modos la Filosofía se introduce a veces en los supuestos del sociólogo, o inspira su labor crítica una vez que ha organizado e interrelacionado los hechos. Esto último merece una explicación de cómo se entrelazan en Sociología la búsqueda de datos sobre los hechos y la crítica sociológica.

VI. NIVELES EN LA INVESTIGACIÓN DE UN OBJETO SOCIOLÓGICO

Procedimentalmente distinguiremos tres niveles en el discurso sociológico sobre un objeto empírico; pero a sabiendas de que no son incompatibles, sino que pueden operar sobre el mismo objeto simultánea o sucesivamente. Nos ocuparemos luego de un cuarto nivel que rompe con la ciencia convencional, que no es considerado una práctica científica «normal» (KUHN) por la comunidad de sociólogos, y en especial por los más académicos. Se sitúa más cerca de lo que algunos han llamado «ciencia postnormal» o «ciencia con la gente» (FUNTOWICH y RAVETZ, 2000), aunque para otros este nivel queda fuera de la ciencia propiamente dicha.

a) Nivel descriptivo

Hay investigaciones sociológicas que se proponen simplemente describir una situación social, es decir, pretenden sólo informar sobre una situación o proceso en lo que a los hechos sociales se refiere, sin pretender buscar más causas que las que revelan los datos en una primera aproximación.

Si la investigación no sobrepasa este nivel es descriptiva: a partir de las hipótesis recoge datos para contrastarlas, los clasifica, los correlaciona y organiza por regularidades, llegando a conclusiones acerca del estado de hecho de la cuestión. Sirva como ejemplo un estudio descriptivo sobre el origen social del estudiantado universitario en España, o sobre la estratificación por renta de la población agraria.

b) Nivel explicativo

Si la investigación no se propone sólo producir y acumular datos organizados sobre hechos sociales, sino contrastar también hipótesis causales que los expliquen, dar cuenta también de los hechos que condicionen o determinen los que estamos estudiando, es decir, las causas de las regularidades observadas, entonces esa investigación es explicativa.

La formulación de hipótesis obliga a aislar las variables relevantes que intervienen en un proceso fenoménico, de modo que puedan aventurarse predicciones.

En el primer ejemplo presentado anteriormente, se buscaría una explicación de por qué escasean los alumnos de origen social bajo en determinadas carreras, y si es previsible que esta tendencia se mantenga o se corrija en un cierto plazo. En el segundo caso podría explicarse el bajo nivel de renta de los pequeños agricultores de una zona por razones económicas, como el tamaño insuficiente de su explotación; pero también pueden aducirse razones sociales, como la falta de integración en organizaciones para defender su producción en el mercado o para presionar políticamente.

c) Nivel crítico

Consiste en tener en cuenta no sólo los hechos sociales tal como aparecen, tal como se muestran, sino sus raíces económicas o políticas, o los hechos tal como podrían ser. Es decir, se tienen en cuenta las posibilidades alternativas.

Acerca de los hechos sociales que hemos venido considerando, y centrándonos en el primero de ellos, una reflexión crítica haría caer en la cuenta de la desigualdad real de oportunidades de éxito escolar a pesar de la gratuidad de la escuela obligatoria; y analizaría los medios posibles para transformar esta situación. En relación con el segundo caso la reflexión crítica analizaría los efectos negativos de la mala distribución de la tierra o exploraría algunas soluciones; por ejemplo, organizar cooperativas verticales, en las que los propios agricultores o ganaderos pudieran controlar algunos procesos de transformación y comercialización para colocar sus productos en el mercado local o los mercados próximos..., asociarse sindicalmente y organizar movilizaciones... Una crítica más radical podría atacar la economía de mercado como una estructura que prima a las empresas de comercialización y financiación frente a la actividad de campesinos y agricultores.

En la crítica está presente a menudo una filosofía social de fondo, que es mejor dejar al descubierto para no colarla de rondón. Por ejemplo, se puede

ejercer la crítica desde los ideales modernos de la filosofía ilustrada: libertad, equidad y solidaridad; contextuándolos y llenándolos de contenido social concreto.

Una investigación sociológica concreta puede comprender dentro de sí, entrelazadamente, los tres niveles que hemos expuesto, o centrarse sólo en uno o dos de ellos; aunque una línea de investigación sociológica que renuncie sistemáticamente a alguno de los tres niveles, que las hay, es, a nuestro juicio, válida pero incompleta como estudio global.

Queda claro, pues, que no todas las investigaciones sociológicas han de constar de los tres niveles para ser válidas; ello depende de los objetivos de la investigación. Son perfectamente válidas investigaciones descriptivas, o estudios explicativos de descripciones de otros, o ejercicios críticos sobre explicaciones ajenas...

Los objetos sociológicos que pueden investigarse en tres niveles abarcan un espectro muy amplio de los hechos sociales, a los que se extienden las diversas ramas de la Sociología que expondremos tras dar noticia de un discutido cuarto nivel (considerado extracientífico por los más ortodoxos).

d) Más allá del conocimiento representativo y de la crítica discursiva

Este modo de entender la investigación no encaja en la concepción de la ciencia como un mero discurso que representa críticamente la realidad social, sino en el entendimiento de la ciencia como una actividad social. No nos estamos refiriendo a la ciencia aplicada, sino, por ejemplo, a la llamada «investigación-acción participativa» (IAP), vista en el medio académico predominante como actividad social pero no como investigación científica. Sea como fuere, el asunto es que hay toda una tradición heterodoxa de trabajo muy fructífera practicada por científicos sociales; es el caso de los sociólogos que trabajan con comunidades campesinas o indígenas en planes de desarrollo sustentable, o en zonas urbanas con alto nivel de exclusión social (MARTÍ, MONTAÑÉS, y VILLASANTE, 2001). Los actores sociales u «objeto» a investigar son considerados «sujeto»; no sólo a efectos de conocer la situación por sí mismos sino para transformarla con la práctica de la IAP. El gran pedagogo brasileño Paulo Freire fue uno de los impulsores de este modo de proceder.

En España, desde otros presupuestos, el sociólogo Jesús Ibáñez enfatizó la importancia de este cuarto nivel, al que llamó «la perspectiva dialéctica»; en vez de tratar de fijar la realidad en su estado positivo al modo de la «sociología del orden» proponía intentar moverla hacia otro estado posible (mediante un socioanálisis en asamblea de los sujetos implicados que había de desembocar en acción transformadora) (GARCÍA FERRANDO, IBÁÑEZ, y ALVI-

RA 1992: 64-65). Desde planteamientos no muy alejados de éste, trabajan algunos sociólogos embarcados en la constitución de «comunidades de aprendizaje», «ciudades educadoras», trabajos de IAP con población marginada rural o urbana, etc. Tal es el caso del grupo CREA en la Universidad de Barcelona o del ISEC en la de Córdoba (vid., respectivamente, FLECHA *et. al*, 2001, y SEVILLA, 2006).

VII. SOCIOLOGÍA GENERAL Y SOCIOLOGÍAS ESPECIALES (O RAMAS)

La Sociología consta de un tronco común (Sociología General), aplicable a cualquier objeto sociológico, y diversas ramas especializadas en alguna área de la realidad social.

Se entiende por Sociología General aquella parte de la ciencia sociológica que se ocupa de conceptos o teorizaciones útiles para cualquier rama de la Sociología. Tal es el caso de la teoría sobre normas, desviación, papeles y posiciones sociales, grupos, instituciones, estratificación, conflicto social, cambio social... o los discursos sobre metodología sociológica o historia de la sociología.

En cambio existen Sociologías Regionales, Especiales o Específicas, que sólo se ocupan de una zona del objeto sociológico, es decir, que son ramas especializadas de la Sociología. Podemos decir que hay tantas como objetos suficientemente consistentes que atraen la atención sistemática de grupos de sociólogos, de modo que se cree una cierta continuidad y tradición en su estudio.

He aquí unas cuantas ramas, cuyo objeto queda manifiesto en su propia denominación: Sociología de la Educación, Sociología de la Familia, de la Empresa y el Trabajo, de la Religión, del Conocimiento y de la Ciencia, del Deporte, de la Medicina, de los Medios de Comunicación, Sociología del Desarrollo, Sociología Rural, Urbana, Política, etc.

Como es obvio, cualquier estudiante de alguna de esas ramas precisará dominar los conceptos y líneas teóricas de la Sociología General, aunque se le pueden ir suministrando esos últimos a medida que los va necesitando. Aquí haremos una presentación inicial de los conceptos básicos, para luego irlos ampliando o introduciendo otros nuevos a lo largo de otros capítulos.

VIII. OBJETO Y CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA SOCIOLÓGICA

Ya hemos visto cómo la Sociología es una de las ciencias humanas. A su objeto se le denomina a veces el «*homo sociologicus*» (DAHRENDORF, 1975),

expresión latina que hace referencia a los aspectos sociológicos del ser humano. De modo semejante se habla en Economía del «*homo economicus*», y en Psicología del «*psycological man*». O sea, que tales ciencias se ocupan del estudio de los hechos acerca de la realidad humana, pero cada una se encarga de una parte de ellos y de una perspectiva diferente.

Los sociólogos positivistas definen la Sociología como la ciencia de los *hechos o fenómenos sociales*; los conflictivistas más bien se refieren a ella como la ciencia de las sociedades humanas, sus *clases sociales y sus conflictos*; los weberianos la conciben como estudio comprensivo de la *acción social*, los funcionalistas como ciencia de las *instituciones*. No obstante, tras esta aparente dispersión, todos ellos se están refiriendo al mismo objeto, el *homo sociologicus*, con diferentes énfasis, pues todos esos conceptos forman parte de un entramado al que todos los sociólogos se refieren en un momento u otro. Si quisiéramos recoger en una definición las orientaciones de la ciencia sociológica más actual, podríamos decir que es la *ciencia que se ocupa de la interacción, estructuras, conflictos y cambios sociales*.

Por «hecho social» entendía Durkheim toda interacción, o regularidad del comportamiento colectivo, suficientemente extendida en una sociedad como para tener existencia propia, exterior a los individuos, a los que presiona para que se acomoden a ella. Así, las costumbres, creencias, modas, el matrimonio, el lenguaje o la educación son para Durkheim hechos sociales (DURKHEIM, 1971: 23 ss).

Más adelante, los sociólogos funcionalistas dieron centralidad en la teoría sociológica a los conceptos «*posición*» y «*papel social*», también expresados por los términos «*status*» y «*rol*». Posición social es el lugar que se ocupa en una red social jerarquizada; así, por ejemplo, el padre ocupa una posición preminente en la familia tradicional, el alcalde o el latifundista la ocupan en un municipio rural, el Jefe de Gobierno en la estructura política, el obispo en la Iglesia... Y a cada posición le corresponde un comportamiento adecuado que «normalmente» se espera de cualquiera que ocupe tal posición, a eso se le llama «papel social». Las *instituciones*, para estos sociólogos, vienen a ser conjuntos estructurados de papeles, posiciones, normas y relaciones sociales, sancionadas, fijadas socialmente en torno a algunas necesidades básicas de la sociedad. Las instituciones básicas son la familiar, las educativas, económicas, políticas, religiosas, comunicacionales y recreativas.

Las instituciones están estructuradas. Y *estructuras* son, precisamente, sistemas de relaciones, posiciones y papeles organizados regularmente de una forma duradera, y con una cierta lógica interna, de tal modo que dan continuidad a las formas de vida social.

Los sociólogos marxistas, en cambio, tomaron como concepto clave las «relaciones sociales de producción», que son las formas de propiedad y apro-

piación del trabajo, a las que consideran la estructura básica de la sociedad, que está dividida en clases con intereses enfrentados (MARX). Así, en nuestra sociedad actual, la forma de trabajo predominante es aquella en la que éste se realiza vendiendo la propia actividad por un salario, y la economía de mercado prevaleciente se sostiene en base a los beneficios que las empresas de capital privado obtienen contratando trabajadores; las dos clases sociales antagónicas que resultan de esta división social del trabajo son: la de los asalariados con funciones no directivas por un lado, y por otro la de quienes obtienen sus ingresos fundamentales de los beneficios que les renta su propiedad de medios de producción (empresas, acciones, tierras, activos financieros...); el neomarxismo asocia a los intereses de este último grupo a los directivos de las grandes empresas, los cuales no son propietarios pero obtienen salarios muy altos y disponen del trabajo ajeno (gerentes, directores generales...).

Precisamente, la estratificación global de la población según clases sociales es uno de los puntos de estudio más concurridos por los sociólogos de cualquiera de las ramas de la sociología. Así, por ejemplo, para un sociólogo de la educación es importante conocer la procedencia social de los estudiantes universitarios, y las causas de la desigualdad de acceso a las diferentes carreras que se observa, según clases o grupos de origen. Para un sociólogo rural es básico conocer la distribución del trabajo y la propiedad agrarios en cada zona de estudio...

Pero si es cierto que las sociedades se estructuran en clases sociales, y que éstas tienden a reproducirse establemente, también lo es su contrario: la existencia de conflictos permanentes entre clases, la movilidad de porcentajes de población de una clase a otra, el cambio en las instituciones, e incluso grandes cambios histórico-sociales que alteran la naturaleza y relación de las clases. El conflicto y el cambio, junto con la estructura, son, pues, focos permanentes de atención del sociólogo.

Los conceptos hasta aquí expuestos, que ampliaremos en el capítulo siguiente, nos dan a entender qué aspectos relacionados con el campo educativo van a interesar al sociólogo de la educación, es decir, cuál es el objeto sociológico. No es, pues, exacto decir que la Sociología se ocupa de «lo social», o que la Sociología de la Educación se ocupa de los «aspectos sociales de la educación». La dimensión social es objeto de cualquiera de las ciencias sociales (Antropología, Economía, Historia...), pero la Sociología se ocupa de ella bajo el punto de vista que hemos expuesto más arriba, a lo cual se denomina «lo sociológico» (LERENA, 1985: 228-235). Cada ciencia humana aborda la realidad social desde sus propios dispositivos teóricos y metodológicos, con conceptos y técnicas distintas, aunque todas ellas coincidan en aplicar el método hipotético deductivo (o el enfoque hermenéutico para el estudio de caso).

Con respecto al objeto de la Sociología, merece mencionarse una peculiaridad. En ocasiones, las investigaciones sociológicas, aun sin proponérselo, pueden contribuir a modificar aquello que estudian. Es muy conocido el hecho de que las encuestas electorales publicadas pueden hacer variar la opción de los ciudadanos a la hora de votar, bien reforzando los pronósticos, bien contraviniéndolos. Y no es éste un caso aislado, las estadísticas sobre divorcios o conductas sexuales, sobre roles de varón o mujer, etc., pueden contribuir a modificar comportamientos al difundirse con ayuda de los medios de comunicación... La Sociología, pues, no sólo construye representaciones de su objeto al investigarlo, sino que a veces lo afecta al conocerlo, es decir, contribuye a la estabilidad o cambio de algunos aspectos de la sociedad moderna sometidos a su estudio (GIDDENS, 1994: 27 y 48-49), si de él se siguen acciones políticas o colectivas. Esta capacidad de las sociedades actuales de construir su futuro mediante su autoobservación, ha hecho que algunos autores hablen de «sociedades construidas» (COLEMAN, 1990), o de «modernización reflexiva» (BECK, GIDDENS, y LASH, 1994).

IX. PEDAGOGÍA, SOCIOLOGÍA E INTERVENCIÓN ESCOLAR

Son varias las ciencias humanas que se ocupan de lo concerniente a la educación. Así, por ejemplo, la Psicología estudia los procesos de aprendizaje, que son clave en la educación escolar. Conocer los mecanismos psicológicos de aprendizaje puede servirle al sociólogo para entender qué condiciones influyen en la desigualdad social de oportunidades educativas, aunque lo primero no sea objeto de su estudio sino del de la Psicología. Las investigaciones de psicólogos y sociólogos de la educación pueden ser complementarias y mutuamente útiles, pero no por ello deben confundirse sus campos. Lo cual no es óbice, sin embargo, para que defendamos la conveniencia de estudios interdisciplinares acerca de la educación para abordar ciertos problemas complejos.

Con todo, es preciso diferenciar la Sociología de la Educación de la Pedagogía. Emile Durkheim, buen conocedor de ambas, solía decir que la Pedagogía reflexiona sobre cuál es la educación ideal, con otras palabras, cómo se debe educar; en cambio, la Sociología de la Educación estudia el origen, desarrollo y funciones de la institución escolar tal como se dan realmente (DURKHEIM, 1989: 81 ss.).

Aunque esta demarcación peque de simplista e incompleta, sigue siendo válida en líneas generales. En Pedagogía estudiar los procedimientos más adecuados para conseguir fines educativos es una cuestión central, mientras que al sociólogo pueden interesarle las cuestiones pedagógicas o curriculares

en cuanto que tienen que ver con los asuntos que exponíamos en el apartado anterior: patrones «normales» de interacción social, grupos, papeles y posiciones sociales, clases sociales y sus enfrentamientos, estructuras de poder, dominación, control social, conflictos y cambios...

Los encargados de diseñar los planes de reforma son, como observó Durkheim, los pedagogos; pero para ello han de apoyarse sobre el conocimiento científico de los hechos relativos a la educación, entre los cuales se encuentran los que conciernen a la ciencia sociológica. No obstante, algunos sociólogos insisten en que la Sociología no debe concebirse como conocimiento puro de la educación, que se desentiende de la práctica a seguir; sino que la Sociología también puede inquirir sobre la trascendencia social de los diversos proyectos educativos posibles y no debe serle ajena la intervención escolar. De todos modos, aun desde esa posición, que aquí suscribimos, serán los pedagogos los encargados de decidir los procedimientos más idóneos, dentro de la escuela, para conseguir los objetivos educacionales que una reforma se haya propuesto.

Para terminar este capítulo dejemos clara una idea. La Sociología de la Educación no agota el estudio de todos los aspectos de la educación, sino sólo los relativos al «homo sociologicus». Del hecho educativo se ocupan disciplinas dispares y para abordarlo en su complejidad se requiere el concurso de todas ellas. La Sociología aporta investigaciones desde sus propios planteamientos teóricos, que vamos a exponer de una forma general en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

PRINCIPALES TEORÍAS Y CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS OPERATIVOS EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

1. PUNTOS DE ARRANQUE TEÓRICO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El grueso de la Sociología de la Educación contemporánea puede aproximarse a alguna de estas tres corrientes ya mencionadas: orientación positivista-funcionalista, neomarxista, o de inspiración weberiana. Pueden observarse, además, mixturas de dos de ellas, e incluso discursos eclécticos en los que se intenta sacar provecho de las tres perspectivas. La sociología de la educación de Pierre Bourdieu, por ejemplo, puede servir de muestra de cómo su planteamiento de inspiración weberiana, la perspectiva del dominio simbólico, se combina en ocasiones con elementos cuasimarxistas, a saber, consideraciones sobre los intereses y conflictos de clase.

No seguiremos en la exposición de los tres arranques teóricos —representados por Marx, Durkheim y Weber— una secuencia cronológica, sino un ordenamiento epistemológico. Aunque Marx es el autor más antiguo de los tres (murió en 1883), comenzaremos por Durkheim en cuanto heredero directo del primer sociólogo reconocido, anterior a Marx, que fue a la vez filósofo emblemático de positivismo: Augusto Comte (m. 1857). Lo haremos así porque a Marx se le considera un crítico del espíritu positivista, y de algún modo sus críticas al método meramente positivo de las ciencias sociales son aplicables a los planteamientos que luego desarrolla Durkheim (m. 1917), quien, por cierto, no tiene en cuenta la aportación de Marx. En cuanto a Weber (m. 1920), contemporáneo de Durkheim, será expuesto en último lugar, porque reflexionó sobre ambas orientaciones metodológicas ya mencionadas e inició caminos nuevos.

Dejando ya el nivel epistemológico, conviene advertir que las cuestiones de educación son tratadas desigualmente por los tres sociólogos. En Durkheim ocupan un espacio central, con tres libros póstumos explícitamente dedicados a la materia: *Éducation et Sociologie* (el más importante de ellos),

L'éducation morale y *L'évolution pedagogique en France*. En Marx y Weber no se da un tratamiento explícito abundante de la educación en cuanto objeto de su teoría social. En sus escritos las referencias a educación ocupan un lugar menor y no han dedicado ningún estudio monográfico a la materia, aunque estén legitimados como puntos de arranque de sendas teorías sociológicas en general y de la educación en particular.

II. ÉMILE DURKHEIM, FUNDADOR DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: POSITIVISMO COMTEANO Y VOLUNTARISMO SOCIALIZADOR

La Sociología de la Educación propiamente dicha —es decir, sistemáticamente desarrollada— comienza con Durkheim. Durkheim es el fundador de esta rama especial de la Sociología. El sociólogo francés demarca su objeto frente a otras disciplinas de la educación, especifica las características de un tratamiento riguroso de este objeto, y dedica un buen caudal de sus escritos a su estudio. En concreto define la educación tomando en cuenta comparativamente diversos sistemas sociales en que se produce, analiza sus funciones, compara currículos, teoriza sobre la dimensión política del sistema de enseñanza en la sociedad moderna, conceptualiza la educación cívico-moral, y hasta cae en la cuenta tangencialmente de las posibilidades de la microsociología de la educación (aunque él no la practique).

Resulta definitiva y especialmente valiosa la demarcación que Durkheim hizo de la Sociología de la Educación frente a la Pedagogía. Como sociólogo y a la vez docente de Pedagogía tuvo el mérito de evitar la confusión de ambos campos de referencia. En efecto, Durkheim desde 1887 a 1902 impartió al menos una hora semanal de Pedagogía en Burdeos, preferentemente a maestros de Primaria. Ya en la universidad parisiense de la Sorbona, estuvo asignado a la cátedra de Ciencias de la Educación hasta su muerte y nunca abandonó la docencia de la Pedagogía. Pero una vez en París, llamaba «ciencia de la educación» al estudio sociológico de la misma, deslindando insistentemente la Sociología de la Psicología y la Pedagogía (DURKHEIM, 1975: 81 ss.).

Durkheim alerta a no confundir entre la historia de la ideas de la educación y la historia o estructura de la institución educativa. La segunda concierne al sociólogo que observa regularidades y explica la génesis/morfogénesis/ de la institución educativa. Según Durkheim la Ciencia Social de la Educación, a diferencia de la Pedagogía, ha de cumplir las siguientes condiciones: 1) referirse a hechos observables, 2) que dichos hechos sean lo suficientemente homogéneos (regularidades empíricas), 3) estudiar los hechos objetivamente, para expresar la realidad social, no para juzgarla (positivismo) (DURKHEIM, 1975: 74-75).

Para Durkheim la educación «es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio social específico al que está especialmente destinado» (DURKHEIM, 1975: 53).

Esta acción —aclara Durkheim— se ejerce sobre individuos egoístas y asociales que de ese modo son socializados y recubiertos de una segunda naturaleza no biológica, específicamente humana. En esto Durkheim asume a la vez la posición de Hobbes y la de Marx sin citarlos.

Rechaza de lleno un modelo pedagógico según el cual se trataría de desarrollar «una naturaleza humana, única e inmutable, que habría sido dada al hombre desde que los hombres existen» (DURKHEIM, 1982: 402). Tal concepto de naturaleza postulado por el humanismo era una fusión de la idea cristiana creacionista y la idea griega de «esencia» aplicada al ser humano.

La educación, sociológicamente considerada, es una imposición coactiva, «cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible» (DURKHEIM, 1975: 47). Esta tarea tiene una dimensión privada o familiar y una dimensión colectiva que atañe al ámbito público; ahora bien, en la sociedad moderna la quiebra del predominio religioso hace inevitable la intervención del Estado para garantizar la socialización en las ideas y sentimientos comunes que cohesionan la sociedad civil. En concreto, la autoridad política debe velar para que en las escuelas, no necesariamente monopolizadas por el Estado, se transmitan a los educandos los cimientos de la civilización moderna: la ciencia, el respeto a la razón, las ideas y los sentimientos propios de la moral democrática. Durkheim apuesta claramente por el control público de la enseñanza y la función asistencial del Estado para garantizar la formación de los ciudadanos (DURKHEIM, 1975: 62-63).

Un exceso de optimismo sobre las posibilidades socializadoras de la escuela lleva a Durkheim a proponerla como agente de moralización que supla el vacío dejado por la antigua y ya perdida unidad espiritual religiosa con una nueva moral ciudadana nacional, basada en los derechos humanos/constitucionales, racionalista y laica. En otro lugar hemos defendido la vigencia de la propuesta durkheimiana (DURKHEIM, 2002: introducción de los editores); añadamos que esa tarea para ser llevada a cabo con eficacia requeriría la cooperación conjunta de diversas instituciones y de los medios de comunicación dominantes en la medida que les correspondiera.

Durkheim estudió sociológicamente la evolución de la institución educativa francesa desde las escuelas monacales hasta la Tercera República, cuya reforma escolar contribuyó a consolidar como asesor (DURKHEIM, 2002: 12 ss.).

Dos preocupaciones le impulsaron a colaborar con la política del ministro Jules Ferry: la modernización de Francia en la era industrial y la formación moral de los niños como freno a la moderna anomía (desintegración del orden social por falta de normas).

En cuanto al primer aspecto, hoy nadie discute que la escolarización generalizada, como la que Durkheim ayudó a implantar en territorio francés, es un componente necesario de un país moderno. En cambio su modo de entender la socialización en normas y valores a través de la escuela ha tenido partidarios y detractores.

Para Durkheim las normas morales existentes en una comunidad son parte esencial de su funcionamiento y constituyen un hecho social; de las reglas morales existentes en la práctica se deriva su formulación teórica, las ideas morales, y no al revés. Así que lo que ha de conseguirse en la escuela es configurar a los educandos como miembros de la comunidad, en cuanto que interiorizan sus reglas prevalecientes. La educación moral ha de llevarse a cabo mediante la disciplina, la asunción de responsabilidades en la comunidad (familiar, escolar, etc.) y la comprensión profunda de las razones de la propia conducta (autonomía moral) (TABERNER, BOLÍVAR, y VENTURA, 1995: 21-25, y DURKHEIM, 2002).

Piaget en su obra *El criterio moral en el niño* (v.o. 1932) critica duramente la posición de Durkheim calificándola de sociologista y conservadora. En la opinión de Piaget, luego desarrollada por Kohlberg, independientemente de la comunidad cultural a la que se pertenezca y a las normas en ella establecidas, el desarrollo moral va siguiendo en todos los individuos unos estadíos de orientación moral de la conducta universalmente semejantes (estructuralismo genético).

Este último punto de vista sobre educación moral ha prevalecido desde los años setenta, apoyado en el prestigio de Kohlberg; pero la aparición de graves anomías en la población juvenil de ciertos barrios y escuelas ha hecho que la perspectiva de Durkheim vuelva a tenerse en consideración muy seriamente (comunitarismo norteamericano). Ampliaremos estas discusiones acerca de la educación moral en otro capítulo.

III. LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO EN MARX: MÁS ALLÁ DEL POSITIVISMO

El estudio meramente positivista de los hechos sociales le parecía a Marx una manera de legitimar el orden social prevaleciente. Los hechos sociales son producidos históricamente bajo unas condiciones de producción que pueden transformarse. La comprensión de la realidad social requiere no que-

darse sólo con el registro organizado de los hechos que aparecen como si fueran «naturales», sino relacionarlos con los intereses de las clases en conflicto y con proyectos de transformación social que pueden hacer que tales hechos se modifiquen.

Señala Marx que «la clase que tiene a su disposición los medios para la reproducción material dispone con ello, al mismo tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de tales medios necesarios para producir espiritualmente» (MARX-ENGELS, 1970: 50-51). Desde este presupuesto era lógico que Marx considerara contrarrevolucionario entregar los niños obreros a las instituciones educativas, regentadas por maestros pequeño-burgueses, y separarlos de su clase de origen; de ahí su idea de que trabajaran algo a la vez que estudiaban.

Por otro lado, según Marx, instituciones como la escuela pertenecen a la superestructura, y por lo tanto se organizan de acuerdo con las relaciones sociales de producción dominantes (infraestructura), adaptándose a los intereses de la clase social hegemónica.

Por estos motivos era lógico también que Marx no concediera prioridad en su obra al estudio de la educación. Sus mayores esfuerzos se concentraron en desentrañar los mecanismos económico-sociales de la explotación del trabajo en la sociedad capitalista (El Capital) y en las que le precedieron (feudal, asiática..., aunque a éstas dedica menor atención). Por estas mismas razones tampoco creyó que la escuela fuera una institución clave para la transformación socialista de la sociedad; antes había que suprimir la propiedad privada de los medios de producción, verdadero origen de las desigualdades sociales con escuela o sin ella. Marx consideraba, pues, que la escolarización plena no iba a llevar aparejada la igualdad de oportunidades sociales mientras las relaciones sociales de producción fuesen asimétricas, es decir, estuvieran basadas en la explotación económica de los trabajadores por los dueños de los medios productivos básicos.

Es más, también Marx llegó a pensar, con gran clarividencia, que una escuela gratuita para todos en la sociedad capitalista podía servir de tapadera para ocultar la desigualdad o legitimarla, pues la gratuidad hace pensar que la escuela sitúa a cada uno en el lugar que merece según su capacidad y esfuerzo (ideología meritocrática), ocultando el origen de la desigualdad. Eso explica por qué Marx, en la *Crítica del Programa de Gotha*, se mostró escéptico frente a la propuesta de los socialistas alemanes para una educación obligatoria y gratuita en manos del Estado. El comentario irónico de Marx no puede ser más explícito:

> *¿Educación popular igual?* ¿Qué se quiere dar a entender con estas palabras? ¿Acaso se cree que en la sociedad actual (y sólo estamos considerando esta sociedad) puede ser la educación *igual* para todas las clases? [...] *Asistencia escolar general*

obligatoria. Instrucción gratuita. La primera existe incluso en Alemania, la segunda en Suiza y en Estados Unidos en las escuelas públicas. El hecho de que en algunos estados de este último país existan también establecimientos de educación «superior» que son gratuitos sólo significa, en la práctica, que a las clases altas se les financian sus gastos de educación con cargo al erario público» (MARX, 1978: 115-116).

Un ejemplo contemporáneo nos ayudará a entender lo que Marx quería decir, anticipándose a los hechos con tan profunda intuición y tan pocos datos disponibles. Hace un tiempo llevé a cabo una indagación sobre el origen social de los alumnos de cuarto curso, en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y de Montes de Córdoba. Durante varios años me encontré con el siguiente hecho: entre los alumnos cuyos padres trabajaban en el sector agrario, había hijos de ingenieros agrónomos e hijos de agricultores acomodados, pero ningún hijo de jornalero agrícola. Sin embargo, el número de estos últimos es muy superior al de los primeros fuera de los recintos universitarios...

Pero si la herencia genética reparte aleatoriamente por igual la capacidad cerebral entre los bebés de todas las clases sociales, y si la enseñanza gratuita más las becas «permiten» a los vástagos de obreros agrícolas estudiar para agrónomos, ¿por qué no lo hacen? ¿acaso no les gusta el trabajo o el sueldo a los que esta profesión de élite da acceso? ¿qué ocurre entre el nacimiento de un bebé y la edad de ingreso en la Universidad para que se produzca esta selección tan desigual según la clase de origen?

En capítulos posteriores se dará contestación más concreta a estos interrogantes. De momento contentémonos con retener que eran fundadas las sospechas de Marx acerca de que las clases materialmente acomodadas se apropian mejor de los bienes espirituales (cultura, educación, etc.) que financiamos entre todos.

Y adelantemos también nuestra posición a este respecto: a pesar de todo la educación pública gratuita es una conquista social a defender y mejorar, puesto que si no existiera o se le recortaran fondos, nuestra sociedad sería aún más injusta en el acceso a los bienes educativos. Marx aplazaba la justicia educativa hasta la llegada del socialismo, que equivocadamente creía muy próximo, y esto influyó más de la cuenta en su punto de vista. Compartimos, pues, su perspectiva crítica pero no su escaso aprecio por la enseñanza gratuita, un derecho duramente conquistado al que los políticos neoliberales gustarían detraer recursos públicos.

Hay otro asunto relacionado con la educación en el que el punto de vista de Marx resulta insólito, aunque su espíritu no sea descabellado. Marx era partidario del trabajo infantil en fábricas y tajos a la vez que los niños iban a la escuela. Para decirlo con palabras suyas:

> con una regulación estricta del tiempo de trabajo según las edades y con todas las demás medidas precautorias para la protección de los niños, la temprana combinación del trabajo productivo con la enseñanza constituye uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual (MARX, 1978: 119-120).

La sociedad actual camina precisamente en sentido inverso, cada vez aplaza más la incorporación juvenil al trabajo, ante la escasez de éste. Sin embargo, con esta propuesta «pedagógica», Marx no estaba pensando en la sociedad de su tiempo ni en la nuestra sino en los preparativos para una sociedad en la que la división del trabajo manual e intelectual, según clases sociales, estaría superada. En tales circunstancias el trabajo físico debía formar parte de la educación completa de cada hombre o mujer tanto como el intelectual.

Utopías aparte, lo que sí es cierto es que la falta de ejercicio de responsabilidades laborales o trabajo familiar promueve entre la juventud contemporánea el infantilismo y la anomía.

Aunque en Marx, pues, la educación explícitamente considerada reciba escasa atención, su obra sienta algunas bases para su estudio desde el punto de vista sociológico; pues la escuela es considerada por Marx como una organización con funciones conectadas al conjunto de relaciones de una sociedad, y la educación como un proceso de la «producción social de la existencia». Es decir, para Marx, según expone en una obra de juventud (MARX, 1970), un ser humano se convierte en tal, cuando a partir de la herencia biológica incorpora formas de vida social históricamente determinadas; éstas son interiorizadas de tal modo que llegan a modelar la propia personalidad (educación en sentido amplio). En otro capítulo introduciremos el concepto «carácter social», ya intuido en este planteamiento marxiano.

IV. TIPOS DE DOMINACIÓN Y EDUCACIÓN EN MAX WEBER

Al igual que Marx, y a diferencia de Durkheim, Weber no dedicó ninguna de sus obras al estudio sociológico de la educación, pero sus referencias a ella son bastante más extensas que las de Marx. Encontramos discursos sociológicos sobre la educación en las obras de Weber que se ocupan del poder, la religión o la burocracia..., y en las reflexiones que dejó sobre el quehacer científico del profesor universitario.

El detenimiento de Weber en los procesos educacionales y su organización en la sociedad no fue casual, sino muy coherente con su modo de entender la acción y el control sociales.

Cualquier acto humano puede ser estudiado desde la perspectiva sociológica, puesto que el hombre es un ser social. Desde el nacimiento a la muerte nuestros actos se enmarcan en un contexto de relación y significado social. Tanto nuestra existencia física (alimentación, salud...) como nuestra personalidad han de producirse socialmente; en conformidad, oposición o indiferencia al orden económico y normativo en que nos movemos. Weber no es una excepción adoptando este punto de vista, pero su aporte excepcional consistió en señalar que en el estudio de las acciones sociales es muy importante sociológicamente el significado que éstas tienen para los actores que las ejecutan, y los móviles con los que operan.

Por ejemplo, no es lo mismo ejercer la autoridad y el control sobre los gobernados apoyándose en el *carisma* del gobernante, o en la legitimidad histórica de una institución *tradicional*, que en el estado *legal racional* de derecho y los votos de los electores, como es propio de la modernidad. Y no basta con que los gobernantes proclamen algún tipo de legitimidad para que se les conceda; es necesario también, si un régimen ha de perdurar, que los gobernados acepten convencidos ese tipo de autoridad como legítima.

El estudio sociológico de lo social no consiste sólo en averiguar las regularidades externamente observables, sino en «comprender» la orientación racional, valorativa, de la acción social, el sentido que ésta tiene para los actores. Estos significados y orientaciones de la acción, socialmente compartidos, articulan la cohesión psicosocial de la vida colectiva, que por necesidad ha de tener un carácter controlado tanto externa como internamente.

Con estos planteamientos es fácil adivinar la gran importancia que Weber concede a la institución educativa como dispositivo de control psicosocial. Para Weber la escuela, la familia y la organización eclesiástica son «asociaciones de dominación», según sus propias palabras. Weber en su obra se ocupa sobre todo de la última, pero al hacerlo no escatima referencias a las otras dos (LERENA, 1983: 474 ss.).

Concretamente, Weber encuentra paralelismo entre las condiciones organizativas que deben concurrir para que en una religión se constituya una iglesia y las que hacen falta para que exista un sistema de enseñanza propiamente dicho. Ambos aparatos se ocupan de la administración de bienes espirituales (no materiales); la iglesia lo hace de los bienes del trasmundo y la escuela de bienes mundanos, pero estableciendo de cualquier modo cánones de ortodoxia y exclusiones. En ambos casos los sujetos se encuentran disciplinados por reglas que no dependen de ellos y no han elegido, frente a las que sólo cabe aceptarlas o excluirse como heterodoxo o autodidacta respectivamente (WEBER, 1979: 895).

Hay, pues, según Weber, una transposición de la institución religiosa a la educativa, tanto si están unidas como si la escuela se ha secularizado como ocurre en la escuela helénica o la escuela moderna.

En concreto señala Weber cuatro rasgos organizativos homólogos:

a) La existencia de un cuerpo de agentes profesionales, que constituyen uno o varios grupos de status bien cohesionados (piénsese en obispos y sacerdotes, maestros y catedráticos).

b) La autoatribución del monopolio administrativo de los bienes espirituales (creencias o saberes) que se predican como auténticos —la verdadera fe o ciencia—. Pretenden con ello sus agentes dominar por encima de las barreras familiares, étnicas, clasistas y grupales de cualquier tipo.

c) El cuerpo de sacerdotes o enseñantes profesionales ha sido reclutado ateniéndose a unas reglas públicamente establecidas. Tienen una formación homogénea en cuanto a fuentes de contenido, técnicas de trabajo y normas de comportamiento observadas.

d) A los componentes del cuerpo no les viene dado el carisma por sus cualidades personales intransferibles, sino por su pertenencia al grupo profesional que administra los bienes sagrados o culturales. Es la Iglesia o la Escuela la depositaria de la bondad de los servicios prestados, a los que la última avala con los diplomas credenciales correspondientes.

Estos tres aparatos de coerción psicosocial (iglesia, escuela y familia) son sumamente efectivos para ejercer el control de la sociedad. Reproducen una visión ideológica del mundo, desarrollan en la personalidad las motivaciones afectivamente adecuadas a esa visión y transmiten un «ethos» de comportamiento apropiado (moral) respecto al sistema de poder establecido.

Sin embargo, Weber, en oposición explícita a Marx, siempre negó que la ideología y la moral, fundamentadas por la religión o reproducidas en la escuela, fueran un mero reflejo de las relaciones sociales dominantes, de base económica. Para él, estos aparatos de poder y sus dispositivos ético-culturales tienen mucha más sustantividad de lo que Marx suponía, gran resistencia a disolverse, y perviven a los grandes cambios sociales. Algo así podríamos decir nosotros de cómo las prácticas escolares sobreviven a las reformas que pretenden cambiarlas de un golpe.

Weber propone tres tipos teóricos para analizar la práctica social de la educación, que se corresponden con los tres modelos de autoridad legitimada que exponíamos al principio de este apartado: carismática, tradicional y legal-racional. A este propósito es necesario observar que Weber nunca pretende que sus tipos sean los únicos posibles, ni que se correspondan con estructuras empíricas de dominación. «Exactamente al contrario, la abrumadora mayoría de ellas representa una combinación, o un estado de transición, entre varios de ellos» (WEBER, 1987: 266).

a) La educación «carismática» se corresponde con el tipo de dominación del mismo nombre. Es funcional para explicar la educación de guerreros y sacerdotes, en sociedades heroicas o teocráticas; pero en estado menos puro algunos de los rasgos del modelo también pueden ser útiles para entender los procesos educativos actuales.

El desarrollo de la personalidad según la educación carismática se realizaría a partir del estímulo de presuntas cualidades innatas que hay que despertar en el sujeto. En otras ocasiones se pretende que el carisma se infunda «a través de un milagro de renacimiento mágico» (WEBER, 1987: 402), promovido por la ascesis del educando al seguir las disposiciones de los maestros y que puede culminar con un ritual solemne: rito de consagración como guerrero o sacerdote; en cierto modo algo de eso hay también en la ceremonia de graduación académica, las oposiciones a cátedra, o el juramento solemne de los nuevos miembros del Colegio de Abogados.

Según eso, dos rasgos de este viejo tipo aparecen puestos al día en algunas pedagogías, o en el significado que se da a ciertos títulos, aún vigentes: 1) entender la educación como «educere», «sacar de», como desenvolvimiento de los dones innatos del sujeto; 2) conceder prestigio a los portadores de títulos, especialmente los más selectos (credencialismo).

Aclaremos por si acaso al lector que no es que Weber acepte que hay un tipo de educación que despierte carismas. Lo que dice es que en ese tipo de educación así lo creen educadores y educandos; que ése es el significado básico compartido que orienta a los actores sociales analizables por ese tipo teórico. Weber no cree en la «sangre azul» de los aristócratas; sino que afirma que los instructores medievales educaban desde la creencia de que el linaje de aquellos niños o jóvenes era portador de nobleza y valentía: la educación consistía en despertar en ellos esas virtudes carismáticas de que eran portadores.

b) La «educación humanística» se basa en la técnica de impregnación del educando por contacto estrecho con los maestros. Lo que se persigue es cultivar al niño hasta desarrollar en él la familiaridad con tradiciones, sistemas de signos, y maneras propias de un estamento social privilegiado.

Esta educación corresponde a la forma de dominio tradicional; a través de esa educación privilegiada se transmite la pertenencia a un status cerrado, cohesionado y con grandes ventajas. Es la educación que cultiva al caballero de armas, al cortesano, al antiguo literato chino o al hombre refinado y culto.

También puede concebirse así, aunque Weber no hizo esta aplicación, una educación no elitista, entendida como transmisión del patrimonio cultural, las tradiciones de un pueblo o comunidad, como mecanismo de socialización masiva de nuevas generaciones.

c) Por último, la «educación de especialistas» o «de expertos» correspondería al tipo de dominación legal-racional, proclive a la organización burocrática. El experto más que educado genéricamente ha sido instruido en una parcela especializada, y es el tipo de hombre que se hace cargo de los puestos de burócrata en la administración pública y en las grandes empresas capitalistas. Los expertos modernos son producidos por un sistema educativo abierto a todo el mundo, aunque llega a sus destinatarios en forma y niveles variables. Quienes no llegan a ser expertos en nada al menos se instruyen en «competencias», en utilidades para la sociedad industrial burocratizada, para trabajar en fábricas, comercios u oficinas.

Weber subraya la dramática pugna contemporánea entre el experto y el humanista (el hombre culto), y se lamenta de que el primero esté ganando la partida en el marco de un proceso de burocratización del saber (WEBER, 1979: 752) —y especialización del trabajo, explicitamos nosotros—.

El crecimiento de la educación de expertos o que busca desarrollar «competencias» laborales ha ido de consuno con las necesidades de burocracia estatal o empresarial y de las necesidades generadas por la compleja división del trabajo, todas ellas propias de los procesos de modernización.

Ha transcurrido cerca de un siglo desde que Weber hiciera las anteriores apreciaciones y pronósticos que se han ido cumpliendo. En las sociedades modernas de dominación racional, el acceso a puestos de poder en la administración pública o privada, el reclutamiento de burócratas, está legalmente abierto para cualquier ciudadano candidato que tenga el título requerido. Pero las elites profesionales formadas por universitarios (médicos, ingenieros, abogados, farmacéuticos, arquitectos...) cultivan el honor del status corporativo, y tienden a cerrar el cupo de graduados o el acceso colegiado a la profesión para mantener privilegios. Hay, pues, entre los profesionales de elite una hibridación entre la educación especializada y algunos rasgos de la educación humanista para grupos privilegiados, que por añadidura se rodean de prestigio colegiado (carisma institucional).

A modo de cautela crítica ante la sociología de la educación de Weber, hay que decir que el tratamiento de los dispositivos escolares únicamente como «asociaciones de dominación» conduce a una visión sesgada de los procesos educativos, aunque Weber no niegue otras funciones de la institución. Al fin y al cabo Weber es conocido, en términos de divulgación periodística, como el pensador que concibe la sociedad como una «jaula de hierro». Weber pone el énfasis sesgado en el necesario control de la racionalidad social moderna: sin una tupida burocratización y sin un buen sistema de dominio o control —viene a decir—, la compleja maquinaria de la sociedad industrial se colapsaría, no funcionaría.

Dando ya por terminada la exposición de Weber, conviene caer en la cuenta de un punto básico en el que coinciden los grandes sociólogos de la educación a los que nos hemos referido. En ninguno de los tres aparece la concepción de la educación como un proceso de desenvolvimiento de lo que hay dentro, sino como un proceso de socialización, de incorporación impuesta al individuo de las formas de vida social vigentes. Durkheim criticó explícitamente la concepción de la educación como desarrollo inducido por el maestro de una naturaleza humana única dada de una vez por todas (DURKHEIM, 1989: 97-98). Marx insiste en que la existencia humana, en tanto que humana, es producida socialmente. Y Weber cuando expone las formas educativas que pretenden despertar el carisma innato concibe aquéllas como parte de los mecanismos subjetivos de legitimación del dominio carismático; en modo alguno pretende Weber afirmar que existan carismas congénitos, sino que así lo creían los actores sociales partícipes de los procesos educativos, según la forma de proceder que él llama «carismática».

Marx es útil para corregir las excesivas ilusiones que Durkheim deposita en la función salvífica de la escuela, y Weber nos advierte que los dispositivos escolares tienen más sustantividad y más resistencia a los cambios económico-sociales de lo que Marx creía. La línea de Durkheim legitima la función modernizadora de la plena escolarización. Marx y Weber, en cambio, inspiran discursos críticos y pesimistas respecto a toda visión que concentre en la escuela grandes expectativas como instrumento de transformación y liberación social.

A lo largo de todo el libro, comenzando por el siguiente apartado, veremos cómo la sombra de estos tres gigantes de la Sociología se proyecta sobre otros autores y sus investigaciones más actuales.

V. FUNCIONALISTAS, NEOMARXISTAS Y NEOWEBERIANOS

Sobre las bases teóricas de Durkheim, Marx y Weber han persistido sendas orientaciones que han desarrollado la Sociología de la Educación hasta nuestros días.

El funcionalismo entendió la escuela como una institución del sistema social cuya función básica es contribuir a mantenerlo. Esta función se lleva a cabo transmitiendo a los educandos conocimientos, valores y pautas de conducta adecuados para la vida social vigente o en ciernes. Durante los años 50 y 60 predominó ampliamente este enfoque sociológico aplicado a la institución escolar, a la que se le añade la función de factor de desarrollo. Fue ésta una época caracterizada por la reconstrucción económica en los países salidos de la Segunda Guerra Mundial y la predicación de planes de desarrollo

capitalista para los países del Tercer Mundo, recientemente descolonizados, con el fin de apartarlos de la influencia del entonces poderoso bloque soviético (Guerra Fría).

En este ambiente desarrollista, poco menos que se responsabilizaba a la escuela de ser el factor clave de la modernización económica, a la vez que de la justicia social (igualdad de oportunidades).

Los economistas y sociólogos desarrollistas estimaron que a los factores de producción considerados por la economía clásica (capital y trabajo) había que añadir los recursos humanos, el *capital humano* de un país. Con este supuesto la función económica de la escuela consiste para ellos en poner a punto personal cualificado a disposición de las empresas.

Por otra parte, según la teoría funcionalista de la estratificación, los papeles sociales de mayor responsabilidad son desempeñados por las personas más preparadas, a las que hay que primar económicamente. Y la preparación requerida depende de la capacidad y rendimiento desarrollados en la escuela, por lo que con la igualdad de acceso a la educación (enseñanza obligatoria) se acercaría la igualdad social de oportunidades a las nuevas generaciones. Según esta visión tan optimista, en la sociedad moderna cada uno ocupa más o menos la posición social que se merece, y los méritos comienzan con el rendimiento escolar desde la infancia (ideología meritocrática).

Talcott Parsons se sitúa en un lugar central entre los funcionalistas de mitad de siglo. Concibe la sociedad como un sistema estructurado de relaciones entre actores sociales; los actores desempeñan papeles que les confiere su posición en el sistema. Ahora bien, para desempeñar un papel se han de interiorizar en la personalidad actitudes, valores y normas adecuadas, han de aprenderse conocimientos y habilidades. El sistema social, el sistema cultural y el de la personalidad están, como se ve, íntimamente entrelazados.

En este marco teórico la escuela es un subsistema básico de la sociedad moderna que cumple importantes funciones, según Parsons:

a) coloca al educando en un ambiente en el que ha de ganarse su posición independientemente de la familia;

b) transmite los universales culturales y el sistema de valores básico;

c) va diferenciando las posiciones de los alumnos dentro de la escuela según el rendimiento académico;

d) y por consiguiente cualifica a la población para ocupar puestos distintos al incorporarse al mundo del trabajo.

Sin embargo, Parsons, a diferencia de los ideólogos meritocráticos más ciegos, ya advertía en el año 1959 que tanto los alumnos de origen social alto

con buenas aptitudes escolares como los de status familiar bajo con disposición o habilidades escasas difícilmente cambiaban su posición social de origen; tras su paso por la escuela tendían a mantener la posición social de la familia. La movilidad social se podía producir a la baja entre niños de status moderadamente acomodado sin éxito escolar, o al alza entre los de baja extracción de clase con buenos resultados académicos (PARSONS, 1990).

La ideología meritocrática aún persiste actualmente en la opinión pública, legitimando la escuela como mecanismo corrector de la sociedad de clases; pero al final de la década de los sesenta hasta los propios funcionalistas cayeron en la cuenta de que había sido una exageración pensar que la igualdad de acceso a la educación (obligatoria y gratuita) iba a permitir igualdad de oportunidades con independencia del origen social; en la actualidad incluso autores próximos a la sociología del orden hacen propuestas para corregir la mencionada disfunción (GOLDTHORPE 2003: 10-11). Precisamente éste es un punto en el que siempre insistió la sociología de la educación marxista, comenzando por su iniciador, Karl Marx, como ya hemos visto.

Los primeros discípulos de Marx, siguiendo el ejemplo de su maestro, concedieron escasa importancia a la escuela, centrándose más en estudios sociológicos vinculados al mundo del trabajo, las clases sociales o la política.

El primer marxista que se ocupó extensamente de la educación fue el italiano Antonio Gramsci, desde la década de los años veinte hasta 1937, año de su muerte tras un largo peregrinar por las cárceles fascistas. Gramsci no se aparta del esquema marxista clásico de la centralidad de las relaciones de producción, pero considera que la superestructura ideológica tiene una importancia creciente en la sociedad industrial. La clase burguesa además de poseer los medios de producción rentables, tiene la hegemonía cultural. Existe un consenso ideológico general sobre los valores y formas de pensamiento que apoyan el modo de producción capitalista, lo cual se traduce en aceptación del orden económico y político por parte de la población.

Gramsci pensó que en aquel entonces las instituciones educativas eran el agente de ideologización más poderoso, y era necesario dar la batalla en ellas con ayuda de los intelectuales afines a la clase trabajadora. Ello era un componente indispensable para la formación de un bloque antihegemónico formado por la clase obrera y sus aliados. Gramsci criticó el sistema escolar italiano de la época en cuanto que inculcaba ideología conservadora y reservaba los estudios superiores para las clases acomodadas (JEREZ MIR, 1990: 241 ss.).

A partir de los años 60, el neomarxismo volvió a adoptar frente a la escuela posiciones muy similares a las de Marx, aunque referidas a sociedades industriales más avanzadas. Tal fue el caso de quienes desarrollaron alguna versión de la teoría de la reproducción: Althusser y sus discípulos Baudelot y Establet en Francia, o Bowles y Gintis en Estados Unidos. Dicha teoría se

expondrá en otros capítulos con mayor detalle, pero avanzaremos ahora lo más sustancial. Para estos autores la escuela obligatoria no es un exponente de la igualación de oportunidades o del decaimiento del clasismo en la sociedad capitalista, sino un ajuste institucional necesario para reproducir en las nuevas generaciones las condiciones de producción de una sociedad técnicamente avanzada. De tal modo que ese cambio institucional deja intacta la estructura de clases derivada de las relaciones sociales de producción, y hace creer falazmente que, habiendo escuela gratuita desde la niñez, cada adulto se merece la posición social que ocupa (crítica a la teoría meritocrática).

Sin embargo, otros autores neomarxistas o influidos por ellos, más actualizados, consideran que la teoría de la reproducción minimiza en exceso la posibilidad de lucha de clases en la escuela, y desarrollan las llamadas «teorías de la resistencia». Éstas plantean que dentro de la escuela existen contradicciones y conflictos en los que es posible operar en favor de la clase, etnia o género dominante o en su contra (WILLIS, APPLE, y GIROUX).

La influencia de Weber también ha sido notoria en la sociología de la educación actual, aunque no se pueda hablar de autores weberianos del mismo modo que hacemos con los funcionalistas o los marxistas (el sentido es distinto). Weber nunca se propuso construir una teoría que pudiera abarcar sistémicamente todos los hechos sociológicamente estudiables; en cambio el materialismo histórico intentó desarrollar una ciencia general (transdisciplinar) de la sociedad y el funcionalismo un sistema de sociología.

Propiamente puede considerarse neoweberiana la teoría credencialista de la educación, desarrollada entre otros por Randall Collins. En esta teoría están muy presentes los fenómenos de dominio y control social entre grupos de diversa posición, con saberes y estilos de vida distintos, que compiten por los recursos, el poder y el prestigio. En este campo de lucha generalizada, los títulos académicos sirven como credenciales para la ocupación de status profesionales ventajosos.

Sirviéndose de los planteamientos weberianos, Collins defiende que la educación carismática y la tradicional están más presentes de lo que parece al lado —o más bien dentro— del moderno sistema educativo racional-burocrático.

A la postre resulta que los títulos académicos acreditan en sus portadores la honorabilidad, prestigio, estilo de vida y virtudes de alto status tanto o más que habilidades técnicas; y los primeros componentes son, según Collins, más decisivos para alcanzar las cumbres del mercado de trabajo. Esto desenmascara la interpretación tecnocrática de la educación, según la cual habría una correlación entre habilidades adquiridas en la escuela y empleos adquiridos a través de la libre competencia (COLLINS, 1989).

El factor decisivo no es la competencia técnica del candidato al empleo, sino su identificación y manejo de los modos y cultura del status

dirigente, de lo que el título es una credencial. Para Collins, las destrezas laborales, profesionales y de dirección se adquieren en el puesto de trabajo; el sistema escolar vive mal conectado con los tajos laborales y el mercado de empleo.

Si esto es así, lógicamente la escuela no es neutral, ofrece contenidos universales, sí, pero lo más decisivo es que ofrece universalmente culturemas propios de los *status* dominantes. Con lo cual los niños de procedencia social culta, normalmente de clase media alta y alta, se encuentran ya instalados de origen en el medio cultural que se les ofrece en la escuela. Y los hijos de altos profesionales se educan familiarmente en las virtudes y modos requeridos para dicha profesionalidad; esto explicaría el alto grado de endogamia, y cerrazón a las clases bajas, de ciertos grupos profesionales titulados (ingenieros de caminos o telecomunicaciones, arquitectos...).

Cargando mucho las tintas, Collins llega a decir que la principal preocupación de los profesores es mantener el orden (más que preparar al alumnado). El resto de educación, fundamentalmente la mentalidad necesaria para desempeñar ciertos roles profesionales, viene sobredeterminado por el status de origen, aunque la legitimación falsamente neutral vendrá acreditada por los grados y los títulos (COLLINS, 1989).

También denota influencia weberiana Pierre Bourdieu, aunque toma otros elementos teóricos del marxismo y del estructuralismo, e imprime además a su teoría un sello personal. Su sociología de la educación y de la cultura está orientada por su teoría de la violencia simbólica, del dominio a través de la cultura.

Otro tanto ocurre con Bernstein, a semejanza de Bourdieu, en cuanto a la impronta weberiana: va acompañada de otras influencias y de un impulso creador propio. Sus análisis de los códigos lingüísticos y de las orientaciones pedagógicas, favorecedoras de las nuevas clases medias en sociedades desarrolladas, constituyen una aportación muy original en su momento, aunque muy discutida.

En otros capítulos posteriores haremos uso de las teorías de Bourdieu y Bernstein, por lo que no nos extenderemos más en ellas por el momento.

VI. OTRAS APORTACIONES RECIENTES A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Las tres corrientes que hemos mencionado en el apartado anterior no permiten encuadrar a todos los sociólogos de la educación que vamos a ir conociendo. Pero, para no hacer interminable la referencia a todos los autores que han aportado algo interesante, finalizaremos la exposición histórica de nuestra rama sociológica dando a conocer brevemente una especie de movimien-

to renovador, promovido en Gran Bretaña a inicios de los setenta, al que se llamó «Nueva Sociología de la Educación».

Uno de los principales promotores fue Michael Young, quien reunió aportaciones de neoweberianos, neomarxistas, más nuevos enfoques que luego mencionaremos, en un famoso volumen titulado *Conocimiento y Control. Nuevas Direcciones de la Sociología de la Educación* (YOUNG, 1971).

A partir de esa fecha, Young, Whitty, Gorbutt y otros dan un giro a los estudios sobre educación orientándolos hacia la microsociología (investigación de aula y centro). Sin renunciar a la teoría general, se desplaza el foco de atención de lo estructural a lo cotidianamente vivido: currículum de conocimientos y prácticas educativas (disciplina, exámenes, pedagogía al uso...). Para ello se sirvieron a menudo de la llamada sociología interaccionista (MEAD*, SHUTZ, BERGER* y LUCKMAN), que permite investigar los procesos concretos de interacción entre alumnos y profesores en el aula. Estos autores coincidían con marxistas y weberianos en diagnosticar la desigualdad educativa, pero algunos se mostraron más optimistas sobre la posibilidad de cambiar las prácticas educativas para mejorar la situación.

Nos ocuparemos ahora de dilucidar de qué modo toda esta variedad de enfoques se reúne en una sola ciencia: la Sociología. Para ello habremos de hacer algunas consideraciones *epistemológicas** generales que acompañen nuestra explicación.

VII. HACIA UNA MATRIZ DISCIPLINAR DE CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS COMUNES

Cada una de las ciencias naturales consolidadas («ciencia normal»* en expresión de KUHN**) se desarrolla bajo una *matriz disciplinar* (paradigma o modelo teórico-empírico) que la comunidad de científicos reputados en esas disciplinas acepta. Por ejemplo, «el evolucionismo» es un componente teórico vertebrador del actual paradigma de la Biología.

No es éste el caso de la Sociología. Nuestra ciencia no se desarrolla bajo un solo paradigma o varios de ellos perfectamente demarcados en su aplicación. La Sociología, hoy por hoy, es una ciencia pluralista en cuanto a método y tradiciones teóricas no armonizadas del todo entre sí. No es una ciencia «normal», en el sentido que le dio Kuhn a este término pensando sobre todo en las ciencias naturales, como explicábamos en el capítulo anterior. Lo cual no es tan extraño, puesto que otro tanto ocurre con las demás ciencias humanas o sociales (Psicología, Antropología...). El objeto de éstas es tan complejo que difícilmente se deja atrapar con un sólo paradigma o una sola orientación metodológica; aunque, eso sí, la construcción de un cuerpo teórico

unificado bajo un mismo paradigma es una aspiración a la que pocos sociólogos renuncian, por más que el acuerdo necesario y la tarea estén sin hacer.

Tampoco se ponen de acuerdo los tratadistas sobre cuántos paradigmas pueden distinguirse dentro de la Sociología vigente.

En el capítulo anterior hicimos mención de una de las interpretaciones más famosas respecto a este punto. Consiste en agrupar las orientaciones sociológicas en dos paradigmas básicos: la «sociología del orden», que insiste más en el estudio de lo que hay «positivamente» (los hechos tal cual aparecen), o de la integración y el consenso como clave de la vida social, al modo funcionalista, y la «sociología del conflicto» que atiende más lo «negativo», a la división social en clases enfrentadas y la dominación de unos grupos sobre otros, al modo de Marx (FRIEDRICHS, 1970, *apud* RITZER, 1995: 598-599); añadamos que a ellos procede sumar la tradición weberiana «comprensiva», como hemos hecho aquí. Otros distinguen entre «paradigma de los hechos sociales» (DURKHEIM), de la «definición social» (WEBER) y de la «conducta social» (teorías del intercambio) (RITZER, 1995: 602-604).

Lo cierto es que —insistimos— no «todo vale» para hacer sociología, pero tampoco hay un solo cuerpo sociológico, rígido e inflexible, de aceptación general. Lo que no parece razonable es aceptar una sola dimensión científico-administrativa (cuantitativa) y calificar de pseudocientíficas otras formas de hacer sociología (cualitativista o crítica). Lo que sí podemos admitir es que en las publicaciones sociológicas habidas desde Comte predomina el llamado «paradigma del orden»... Pero existe además, desde finales del Siglo XX, una comunicación fluida de las investigaciones de diversa orientación entre la comunidad de sociólogos, utilizando conceptos comunes y valorando los resultados de las orientaciones rivales. Para denominar estas diversas orientaciones encontramos muy apropiada la expresión «tradición de investigación» (LAUDAN, 1986), aunque el término «paradigma» (KUHN) sea el más socorrido en estos casos.

La mayor parte de la terminología comúnmente aceptada procede de la tradición positivista-funcionalista, pero también se han ido incorporando significados desde otras procedencias sociológicas, de modo que puede decirse que hay un núcleo central de conceptos universalmente circulantes, y una periferia teórica más plural; en ese sentido sí se podría hablar de un núcleo paradigmático o matriz de la disciplina, aunque más abierta que en las ciencias de la naturaleza.

Ya hicimos mención de algunos de estos conceptos comunes en el Capítulo Primero. Los iremos ampliando e introduciremos otros a medida que nos hagan falta para explicar las estructuras y cambios del sistema educativo moderno, que abordaremos ya a continuación.

CAPÍTULO 3

LA SOCIALIZACIÓN EDUCATIVA Y SUS AGENTES: LA FAMILIA

1. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

La especie humana se distingue del resto de especies animales en que la mayor parte de su conducta es aprendida, hasta el punto de que es incorrecto hablar de instintos en el hombre en el mismo sentido que en otras especies. Es más apropiado hablar de «impulsos» que de instinto. El instinto es una orientación de la acción genéticamente heredada que comporta un cierto «saber hacer»; impulso es una energía que dinamiza la acción, pero sin modelarla, su modelación se lleva a cabo a través del aprendizaje.

Un ejemplo nos ayudará a entender por qué es problemático atribuir instintos al ser humano. Si se mantiene en cautividad y aislamiento una cría macho de ganado bovino, y, llegada su madurez reproductora, se le pone en presencia de una vaca en celo ovulatorio, pronto «sabrá» lo que tiene que hacer. No es el caso de nuestra especie, pues los «niños salvajes», que por accidente se han criado en aislamiento, al llegar a la adolescencia no reaccionan en presencia de la mujer cual si de un objeto sexual se tratara; y por supuesto no sólo desconocen en qué consiste la relación sexual o el amor romántico, sino las muy diversas formas socialmente vigentes de propiciarlos. Así que habrá que convenir que no sólo la elegancia, como suele admitirse, sino que también la brutalidad, al dirigirse a una persona de distinto sexo, es una actitud aprendida, construida socialmente sobre un fondo de impulsos biológicos. De hecho en las diferentes sociedades las normas que se siguen en materia sexual son harto diversas, cambian de tiempo en tiempo y de cultura en cultura. Del mismo modo el tipo de «familia animal» es invariable en cada especie, excepto en la humana, que hace gala de una diversidad variopinta.

Marx decía que lo más específicamente humano no es lo que hemos heredado de la evolución biológica, sino lo que se ha ido construyendo histórico-socialmente; puede decirse, en este sentido, que el ser humano es el creador de sí mismo, produce socialmente su existencia sobre la base natural (MARX 1970: 146). La propia personalidad humana es una mezcla del tem-

peramento, heredado genéticamente, y el carácter, conjunto de disposiciones y aptitudes que se adquieren reaccionando con el medio social. Es decir, que también el individuo es en buena parte una construcción social.

La vida humana en sociedad está pautada por normas que no se heredan genéticamente. Como ya sabemos, en Sociología se entiende por «norma» un patrón de conducta socialmente prevaleciente; la conducta que se ajusta a ella es «normal», la que se aleja de la norma se llama «desviada». Un buen número de normas sociales vigentes suelen ser aprendidas e interiorizadas por la mayor parte de los individuos de un grupo social en edad temprana.

Al proceso mediante el cual los individuos aprenden e interiorizan las formas normales de vida de una comunidad se le llama socialización. Mediante ese proceso, la sociedad se reproduce en el tiempo y los individuos se introducen en la historia concreta, que es lo característico de nuestra especie. La socialización convierte al individuo generado biológicamente en un ser social y cultural; en una palabra, lo humaniza. Sin una socialización inicial en un grupo no es posible llevar una vida humana. En el grupo se aprende un lenguaje, y, con él, a pensar; en sociedad se configuran las emociones, sentimientos y hábitos más sublimes, y también los más horrendos.

Se denomina socialización a este proceso de incorporación del individuo a lo social que hemos descrito, y también al resultado de tal proceso. Mediante la socialización se aprenden los papeles a desempeñar en las instituciones (familiares, educativas, económicas, políticas, recreativas, religiosas...); se asumen actitudes y normas con un significado compartido, algunas de las cuales incluso se instalan en la estructura misma de la personalidad del sujeto socializado. De este último aspecto nos ocuparemos detenidamente más adelante.

La *socialización primaria* es la que se lleva a cabo durante la infancia de los individuos. Es absolutamente imprescindible para poder llevar una vida social normal, más aún, sin ella se tambalea el proyecto de vida humana; la ausencia de contacto humano durante la infancia provoca retrasos físicos e intelectuales, y transtornos emocionales irreversibles; es más, en casos graves se ha observado incapacitación casi absoluta para hablar una lengua. El ejemplo de Víctor de Aveyron, niño abandonado en el bosque de tal nombre, y otros casos, que han sido estudiados científicamente, prueban los anteriores asertos (la historia del niño mencionado fue llevada al cine por el director François Truffaut en su película *El pequeño salvaje*).

La función desempeñada por la familia en relación con la socialización primaria es evidente. La *socialización primaria supone interiorización temprana de componentes afectivos, normativos y cognitivos, que el sujeto asume como un orden natural de las cosas que se le impone* (BERGER y LUCKMAN, 1972: 170-175). Para que ésta se lleve a cabo de manera satisfactoria es

necesario que el niño se eduque en un clima emocional apropiado y con una relación estable con al menos un adulto que le atienda.

Sin embargo la socialización no concluye con la infancia sino que se prolonga de algún modo durante toda la vida. En la edad adulta se aprende a ser universitaria, empleado, novio, madre, demócrata, profesional, abuelo o jubilada. Esta *socialización*, posterior a la niñez, recibe el nombre de *secundaria*, que cada vez se prolonga institucionalmente y se diversifica más en las sociedades industriales. A diferencia de la primaria, la socialización secundaria no precisa, para llevarse a cabo, estar asociada a un componente fuertemente emotivo; mediante ella se interiorizan roles propios de la división del trabajo o relativos a instituciones especiales (BERGER y LUCKMAN, 1972: 174-178).

Para que una sociedad sea viable es necesario que haya un grado de socialización suficiente que haga posible la vida colectiva. Cuando hay un déficit grave de socialización y aparece la anomía (falta de sentido y/o normatividad sociales) se produce una situación de descomposición social. Esto es lo que ocurre concretamente en algunos suburbios de grandes ciudades habitados por población marginal, en los que abundan los comportamientos desviados de la norma. Pero en las sociedades industrializadas, complejas y plurales, se trata de un problema general, y no sólo de focos marginales, que ha preocupado a políticos y sociólogos. Como Durkheim señaló, la pérdida de influencia de la religión no siempre es suplida por la orientación responsable de la conducta en base a principios éticos; hay entonces un déficit de control interno de la responsabilidad en algunas capas o bolsas de la población, estimulado a veces en nuestros días desde los programas televisivos.

Pero aun en el caso de que no haya déficit de moralidad, la sociedad moderna democrática se fragmenta en una pluralidad de ethos de grupo (religiosos, generacionales, ideológicos...); es lo que Weber llamaba el «politeísmo» moderno. Esta tendencia a la fragmentación pensaba Durkheim que debía ser contrarrestada por una educación ético-cívica común en la escuela para preservar y crear «normalidad» en las sociedades democráticas. A este respecto Weber observó que las sociedades industrializadas desarrollarían en su seno un creciente control burocrático de las actividades sociales que compensaría el aflojamiento de la unidad espiritual perdida. Por otro lado vivimos tiempos de cambios sociales tan acelerados que los individuos van a pasar por la experiencia de tener que desempeñar distintas profesiones a lo largo de su vida, o van a asistir a cambios en contenidos de rol (de padre, de maestra, de empleado/a...) que por mucho tiempo se mantuvieron estables; y tendrán que aprender socialmente a desempeñarlos de una forma nueva que no aprendieron en la infancia... Todo este plexo de rasgos sociales modernos van a tener que ver con los cambios que se han producido en el modo como la socialización es llevada a cabo por sus agentes.

En concreto, en las sociedades industriales avanzadas, se observa actualmente que las familias socializan a los hijos menos en normas y responsabilidades de lo que lo hicieron generaciones anteriores. Este déficit de socialización normativa primaria, en la construcción de la infancia, repercute en la marcha de la educación escolar; los alumnos actuales son mucho más reacios a la disciplina, al trabajo escolar y a la responsabilidad que los de antaño; los maestros invierten mucho más esfuerzo en objetivos de motivación y socialización que en tareas académicas propiamente dichas, incluso con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Algunas corrientes pedagógicas sacralizan esa situación de la escuela recomendando huir del academicismo; pero curiosamente la aplicación de un régimen académico serio en ocasiones socializa más que un régimen pedagógico paidocéntrico, pues el primero exige mayor responsabilidad al alumnado y lo saca del infantilismo. Se trata de una cuestión muy compleja, largamente debatida, cuya discusión aún prosigue; fue notoria en este sentido la polémica que hubo en Francia entre los llamados respectivamente «pedagogos» y «republicanos», al filo del año 2000.

II. LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Se llaman agentes de socialización aquellos grupos instituidos u otros dispositivos sociales a cuyo través se produce la incorporación de los individuos a formas de vida colectivas, propias de una sociedad en su conjunto o de una parte de ella que configura o forma parte de esa totalidad.

Algunos de esos agentes asumen la función socializadora explícitamente, considerándola parte de sus fines declarados. Es el caso de la familia, los centros educativos o las iglesias, que proclaman públicamente entre sus objetivos la educación de sus miembros para incorporarlos a la vida social; en su seno los miembros no sólo aprenden a ser padres, estudiantes o católicos en general, sino a serlo en una sociedad determinada a la que tales grupos pertenecen.

Otros agentes de socialización no se proponen la acción socializadora como meta de sus actividades, pero ejercen dicha función, a veces de forma decisiva; son agentes implícitos o instrumentales. Por ejemplo, las pandillas juveniles se constituyen con la finalidad de relacionarse y divertirse, pero además ejercen una clara acción uniformadora de los valores y pautas de conducta de sus miembros; algo parecido ocurre con las empresas, cuyo objetivo en una sociedad de mercado no es enseñar a ser trabajador, sino producir beneficios al capital, pero en su seno se aprenden roles laborales,

se aprende a ser peón, oficial, cajera, encargado, secretaria, administrador, directora...

Los agentes de socialización no siempre están personalizados o coinciden con grupos identificables en cuyo seno entablan los individuos socializados una relación personal, como en los casos anteriores. Puede que esta acción socializadora se lleve a cabo de un modo mucho más anónimo y difuso; piénsese en agentes como cine, televisión, radio, prensa, libros... La escritora de un libro, por ejemplo, no suele conocer a sus lectores, ni un actor de cine a sus admiradoras; muchos espectadores desconocen al máximo responsable técnico y artístico de la película que ven, y así... Entre estos agentes de difusión de valores y formas de vida, la televisión ocupa un lugar relevante. A través de ella se pretende a menudo influir premeditadamente a las masas en algún sentido, por ejemplo intentando crear apetencia o hábitos de consumo con anuncios publicitarios; pero su acción va mucho más allá, pues sin proponérselo a través de esa misma publicidad —y, por supuesto, de la programación— transmite segmentos de rol, valores, ideales de vida. Por ejemplo, no es inusual poder observar el comportamiento servil de un ama de casa con respecto al marido e hijos en spots publicitarios de «sopicaldos» o detergentes. Sin embargo, este mismo agente puede transmitir mensajes tendentes a la desintegración del modelo familiar tradicional, como cuando se hace eco de los escándalos matrimoniales de las estrellas del cine, o cuando presenta como protagonista de una serie a una mujer que decide ser madre sin casarse o emparejarse. Estos agentes difusos pueden actuar como elementos integradores o desintegradores de las instituciones o normas prevalecientes.

La escuela es claramente un agente de socialización explícito, en parte personalizado en el maestro, que ejerce una función integradora, en parte difuso a través del currículum. En los países en que la educación es obligatoria y gratuita se construye la infancia como grupo siguiendo pautas comunes, ya que la familia delega parte de sus funciones socializadoras en la escuela; pero si la familia se retrae más de lo debido en la tarea de la socialización, la escuela se ve impotente para suplirla, pues la socialización más primaria no se lleva a cabo sin una relación estrecha y afectivamente positiva que en la práctica sólo la familia, en cualquiera de sus formas, puede proporcionar. Tampoco el grupo de pares puede suplir del todo a la familia como agente socializador, pues le faltarían al educando vínculos con la generación precedente, como ocurre con los «meninos da rua» (niños de la calle) huidos o abandonados. En cambio para la socialización secundaria la escuela se hace insustituible en la sociedad moderna; sin la educación obligatoria y el certificado correspondiente un individuo queda de hecho en una situación marginal para disfrutar de las oportunidades de vida más «normales».

Antiguamente se aprendía un oficio en el seno de la familia; en la actualidad esa parte de la socialización secundaria, la preparación laboral, queda en manos de la escuela y la empresa; en cuanto a los grupos de pares, con frecuencia se forman entre compañeros del aula infantil... con lo que nos remiten también a la escuela tanto o más que a la calle (dependiendo de las circunstancias de cada caso). La función explícitamente socializadora de la escuela está recargándose en nuestro tiempo, siendo más amplia y necesaria como apoyo de la institución familiar. En realidad se le está delegando en exceso una función que no puede desempeñar con éxito en solitario, sino que requiere el concurso coordinado de otras instituciones.

III. LA FAMILIA COMO GRUPO E INSTITUCIÓN SOCIAL

En Sociología se considera «grupo» a un conjunto de personas que interactúan regularmente entre sí, de modo que hay entre sus miembros vínculos reales de cierta duración y conciencia de pertenecer a ese colectivo. Eso distingue a un *grupo social* efectivo de un *agregado* meramente *estadístico* de actores que comparten una característica (por ejemplo, los bebedores de cerveza), o de una *aglomeración o reunión* fortuita (en una sala de cine o un semáforo), o de una *categoría social* de status (por ejemplo, los marginados en la sociedad española); los agregados estadísticos o las categorizaciones sociales de colectivos que comparten alguna posición social no tienen por qué ser grupos organizados, aunque puedan llegar a serlo si surge una organización y conciencia colectiva. La familia es un grupo en el pleno sentido sociológico del término.

Entre las numerosas tipologías y clasificaciones de los grupos, hay dos que han hecho fortuna en la teoría sociológica, la de Ferdinand Toennies y la de Charles Cooley.

Tœnnies dividía los grupos en «comunidades» y «asociaciones». En la comunidad los miembros están comprometidos globalmente como personas en su pertenencia al grupo, y no solamente en relación con algún rol aislado o periférico. El grupo y cada uno de sus componentes son considerados por sus miembros un fin, un valor en sí mismo, y no sólo un medio o instrumento para otros fines. Hay además entre los miembros lazos afectivos y una gran dosis de relaciones espontáneas. Este es el caso de un grupo de amigos, en él sus miembros no sólo están unidos por un mero cálculo de conveniencias o utilidades, sino que aprecian aquella amistad en sí misma, como un valor, independientemente de que comporte o no algunas ventajas. También en una tribu, un vecindario o una nación se aprecian vínculos comunitarios; en ésta última de modo muy difuso, pero que se hace efectivo cuando se apela al sentimiento identitario nacional para movilizaciones nacionalistas...

En cambio el grupo de alumnos de un aula universitaria no tiene sentido por sí mismo sino en cuanto que facilita la consecución de metas académicas, es una mera asociación para otros fines distintos de la relación de grupo en sí misma considerada, el grupo es percibido como un instrumento para alcanzar metas comunes; la pertenencia a una asociación no compromete al individuo globalmente sino sólo en algún o algunos de sus roles, a menudo regulados contractualmente. El colegio oficial de médicos, un colegio de primaria, una fábrica, un banco o el Estado son asociaciones; en ellas los vínculos, las relaciones, no necesitan ser afectivos, son instrumentales, estratégicos, contractuales...

Pues bien, la familia es la comunidad por antonomasia, la que más se aproxima a ese «tipo puro» de grupos. Hemos hecho esta precisión porque conviene advertir que en los grupos reales siempre hay una mezcla de los dos tipos de relaciones, pero un matrimonio o una familia en la que predominasen las relaciones instrumentales o asociativas sobre las comunitarias serían una desviación de la norma: una «perversión» del modelo, para decirlo en lenguaje moral. El aula de primaria, o el colegio entero, es un grupo secundario; pero el fomento de lazos comunitarios en el aula, y entre alumnos y profesores, contribuye a una mejor socialización: vinculación al grupo y, a través de ella, inserción en el entramado institucional y consecución de otras metas educativas.

La tipología inspirada por Charles Cooley divide a los grupos en primarios y secundarios. En los primeros las relaciones son personales e inclusivas (engloban casi todos los aspectos importantes), hay proximidad física entre sus miembros, son grupos de tamaño pequeño, suelen ser durables. Secundarios son los grupos que no cumplen las condiciones antedichas. La familia, naturalmente, es un grupo primario.

Pero la familia es algo más que un grupo de personas con relaciones primarias y comunitarias, es una estructura básica del orden social, es una *institución*. Por institución se entiende en Sociología un conjunto de posiciones, papeles, normas, relaciones sancionadas, fijadas socialmente en torno a alguna necesidad o necesidades fundamentales de la vida social. La función de las instituciones es la satisfacción de tales necesidades. Una institución es como un modelo legitimado para llevar a cabo ciertas formas de la vida colectiva. Es una estructura, siguiendo la cual los actores sociales desempeñan los papeles en un grupo de tal modo que la acción así pautada haga efectivas las funciones propias de esa institución. Así pues, «la familia» es una institución, y «la familia Pérez» es un grupo que se comporta siguiendo esas pautas institucionales o desviándose de ellas; dígase lo mismo de «el gobierno» (institución política) y «el gobierno actual» (grupo concreto), de la institución educativa y el colegio público tal o cual (agrupación de alumnado, profesores...).

Las instituciones básicas son familiar/es, económicas, educativas, religiosas, culturales, recreativas y de comunicación pública; todas ellas permiten satisfacer legítima y ordenadamente necesidades sociales que a la vez lo son de los individuos.

En ese sentido, la institución familiar más extendida tiene las siguientes funciones básicas: permite mantener una relación sexual estable entre los cónyuges (si hay tales) con el máximo reconocimiento social; en su seno reciben los individuos apoyo afectivo continuado; se procrean o adoptan niños legalmente y con aprobación social; se les socializa; se les adscribe a una posición social de partida; se atiende a las necesidades de mantenimiento y cuidado material de los miembros de la familia. En Sociología de la Educación es preciso subrayar la función socializadora primaria irremplazable de la familia, auténtica *máquina social de producción de personalidades* con formas de vida social aprendidas e interiorizadas (PARSONS). Pero la institución familiar atiende esas funciones con estructuras y énfasis histórico-socialmente muy variables.

IV. UNIVERSALIDAD Y PLURALIDAD DE LA FAMILIA, SU EVOLUCIÓN

En todas las sociedades conocidas, la satisfacción de las necesidades que antes hemos descrito se organiza institucionalmente en torno a la familia. Eso no quiere decir que la familia tenga el monopolio como forma social de satisfacción de cada una de esas necesidades. Por ejemplo, las relaciones sexuales nunca han sido, y menos aún en lo que al varón respecta, una interacción regulada exclusivamente dentro del matrimonio, que constituye habitualmente el núcleo fundador de una familia; ha habido sociedades muy permisivas con respecto a las llamadas relaciones prematrimoniales —en algunas sociedades polinésicas, pongamos por caso, para ambos sexos—, y en la actualidad constituye una práctica bastante normalizada en Occidente. Pero de una u otra forma la mayor parte del conjunto de necesidades, sociales e individuales, mencionadas en el apartado precedente, puede ser satisfecha de forma regular, institucionalizadamente, en el seno de la familia. Y esto es lo que tiene carácter universal en nuestra especie, que en todas las sociedades existe una institución que cumple ese paquete de funciones «normalmente». Insistamos en que las necesidades a las que nos hemos referido tienen la doble dimensión individual-social; la socialización, pongamos por caso, es necesaria para el individuo, si no quiere verse marginado en el contexto que le ha tocado vivir, y lo es para cada sociedad si es que tiende a reproducirse, a perdurar en el tiempo sin descomponerse.

La forma de matrimonio que da origen «normalmente» a los grupos familiares en una sociedad es uno de los elementos que condiciona la estructura que adopta la familia. Si hacemos caso de los antropólogos, en la mayor parte de las sociedades identificables históricamente ha sido legítima la poligamia poligínica (poliginia: un varón desposado con varias mujeres). En cambio la forma inversa de poligamia, la poliandria, es muy rara; se da por ejemplo en algunas zonas de Mongolia entre campesinos pobres, entre los que a veces se producen desposorios de varios hermanos con la misma mujer, o en culturas rurales donde se practica el infanticidio femenino.

La poliginia, sin embargo, no es una forma de matrimonio que pueda generalizarse, pues como se puede comprender, en aquellas sociedades donde está permitida, no da de sí la proporción entre los sexos para constituirse en norma general; de modo que en algunas sociedades sólo los varones ricos o poderosos adoptaban esa forma de matrimonio. La forma matrimonial, pues, que más han practicado los individuos históricamente ha sido la monogamia, con una prevalencia mayor en la medida en que la mujer se va erigiendo como un sujeto de derechos en pie de igualdad con el varón. Sin embargo, aun en las sociedades de familias monogámicas ha predominado la forma patriarcal*, que sitúa al cónyuge varón en posición dominante del grupo familiar; en las sociedades modernas el movimiento feminista ha ido reivindicando la sustitución de ese modelo por otro de equidad entre los cónyuges, y ese nuevo modelo ha ido ganando terreno allí donde avanza la equiparación laboral de la mujer. De hecho, en las escasas sociedades primitivas en que la mujer tenía posiciones equiparables o superiores al varón (Islas Marquesas, por ejemplo), las mujeres solían desempeñar papeles relevantes en la producción de alimentos para sostener la familia; así, en algunos casos, estaban al frente de la actividad campesina, mientras los maridos se ocupaban de la caza, que sólo proporcionaba un complemento de poca monta a la dieta habitual (vegetales y productos de animales domésticos).

Hay otros tipos de condicionantes, además de los mencionados, que influyen en la estructura familiar; por ejemplo, el número de generaciones que conviven en el hogar familiar, o el grado de parentesco que se considera incluido en la familia. Estos dos factores hacen que pueda distinguirse entre la familia extensa (abuelos, tíos o primos incorporados a la comunidad familiar) y la familia nuclear (tendencialmente sólo padres e hijos).

No debe confundirse la familia extensa, gobernada por un abuelo patriarca, con la familia nuclear ampliada, bastante frecuente en España. Esta última se forma por la incorporación de algún abuelo/a al hogar de su hijo o hija casada; pero en esta familia nuclear ampliada manda el matrimonio y no el abuelo.

No terminan aquí las variantes de familia contemporánea. Piénsese que la familia nuclear, según la naturaleza del vínculo, puede construirse sobre un matrimonio religioso (indisoluble si se es católico), o sólo jurídico (soluble mediante divorcio), o bien a partir de una pareja estable de hecho; esta última condición ya tiene en España cierto reconocimiento jurídico. Por otro lado la estabilidad o disolución de la pareja, sea cual fuere el vínculo, la reconstitución o no del vínculo con otra persona, la aportación o no de hijos (de otro matrimonio, nuevos o adoptados), diversifican notablemente los subtipos de familia: familias de primer matrimonio o pareja estable, monoparentales (por soltería de la madre, separación o viudez), de segundas o terceras uniones por parte de un cónyuge o los dos, con hijos de un solo matrimonio o de varios, etc. Otro de los fenómenos recientes más llamativos en relación con la familia, en Europa Occidental, es el crecimiento de hogares unipersonales (viviendas habitadas por una sola persona), de hogares sin núcleo conyugal (varios amigos/as no cónyuges) y de familias monopa/marentales; este crecimiento es menos notorio en España.

Aun con las peculiaridades referidas, en España se ha producido una evolución, similar a la de otras sociedades industriales tardías, hacia familias cada vez con menos miembros y de estructura y duración variables. La familia nuclear clásica (patriarcal y estable) ha dejado de ser una norma rígida, y lo va siendo cada vez menos. En este sentido se habla de familia u orden postpatriarcal; del que emerge, entre otros, un proyecto de familia consensual, sin dominación de género, abierto a varias alternativas y a su disolución desde el principio. Esta falta de sujeción a una tradición previa determinada ha llevado a Giddens a llamarla *familia postradicional y reflexiva*; va apareciendo en las nuevas clases urbanas con nivel educativo alto (ALBERDI, 1999, y FLAQUER, 1999). En el cuadro adjunto exponemos —de forma sistemática un tanto forzada— cómo se ha ido produciendo esta evolución.

Por otra parte, si el grado de inestabilidad del vínculo de la pareja es alto, entonces este tipo familiar flexible adquiere un carácter *matrifocal*. Esto significa que el punto de anclaje del grupo familiar es la madre, con quien permanecen los hijos, mientras que son varios los maridos o compañeros de la madre que desfilan temporalmente por el grupo. En algunos ambientes de pobreza de sociedades occidentales se dan familias de este tipo en condiciones trágicas. Diversos progenitores van dejando a la madre numerosa prole de cuyo cuidado económico y afectivo no se responsabilizan cuando desaparecen de escena.

TABLA 3.1
Hogares, pareja, matrimonio

HOGARES EN ESPAÑA			
Pareja con hijos	6.467.985	45,6%	
Pareja sin hijos	3.042.833	21,4%	
Madre sola con hijos	1.329.769	9,4%	
Padre solo con hijos	322.136	2,3%	
Unipersonales	2.876.527	20,3%	
Otros	147.875	1,0%	
TIPO DE PAREJA		CELEBRACIÓN DEL MATRIMONIO	
Casada	94,1%	Sólo civil	37,0%
De hecho	5,9%	Religión católica	62,7%
		Otras religiones	0,3%

FUENTE: INE, 2005 (sobre 2004).

De los avatares familiares, la atención-trato que se dispensa a los niños y la buena o conflictiva relación entre los cónyuges se derivan consecuencias para la socialización primaria, constatables estadísticamente, que inciden en el rendimiento escolar de los hijos. Los «niños problema» suelen tener a sus espaldas historias familiares problemáticas, un déficit inusual de socialización primaria o una mala orientación de ésta... Una amplia base de datos permite afirmar que lo más importante, para una socialización primaria satisfactoria en el seno de la familia, es la creación de *vínculos estables del niño con algún adulto, afectivamente satisfactorios*, con una dedicación de *tiempo y cuidado suficiente y procedimientos razonables*. Estas condiciones se dan con más facilidad en familias biparentales armónicas y estables (GLENN, 1993); ahora bien, cuando un matrimonio o pareja naufraga, mantener una unión ficticia pensando en los hijos suele conllevar un clima de falsedad e hipocresía o violencia más perjudicial, de por sí, para la socialización, que los riesgos de la separación o reconstrucción de una nueva familia. La socialización familiar puede llevarse a cabo satisfactoriamente, pues, en cualquie-

ra de los tipos estudiados u otros posibles; pero hay situaciones mejores que otras: a una madre trabajadora, sola y con varios hijos, le resultará más difícil atenderlos que a una pareja, y en un hogar donde el padre se desentiende de cuidar a los hijos resultará más complicada la tarea socializadora que en otro donde ambos cónyuges están por la labor... y así podríamos seguir sacando corolarios del principio axial que hemos enunciado unas líneas más arriba, avalado por numerosos estudios empíricos.

V. MODERNIZACIÓN Y CAMBIOS DE STATUS-ROL EN LA MUJER

La parte más sustancial de los últimos cambios de estructura y flexibilización de la familia occidental contemporánea tienen su origen en el proceso de progresiva emancipación de la mujer: en la tendencia a la equiparación de posibilidades para ocupar posiciones en los distintos ámbitos sociales.

En realidad, la incorporación masiva de la mujer casada al mercado de trabajo es un factor de transformación social básico, que no sólo está revolucionando la institución familiar, sino que afecta a instituciones religiosas, políticas, culturales, recreativas, etc. Podemos decir, además, que constituye un factor productivo de primer orden y un rasgo distintivo de las sociedades occidentales más modernizadas. Todo ello ha sido facilitado también por la renovación de ideas traída por el feminismo y las posibilidades reales de control del embarazo. De ese modo la mujer decide el momento de la maternidad más oportuno para no perjudicar sus estudios o su inserción en el mundo del trabajo retribuido.

El papel laboral de la mujer como ama de casa en dedicación exclusiva está pues en retroceso. En países como en Suecia se ha llegado a una tasa de ocupación del 80 por 100 de las mujeres en edad laboral. Eso no significa que los varones compartan *ex aequo* las tareas del hogar cuando la mujer trabaja fuera, aunque haya avances en ese sentido, sobre todo en las llamadas clases medias profesionales con cultura. La incorporación de los varones al cuidado de los hijos es necesaria para que la socialización primaria no se resienta en las parejas con mujer trabajadora. Es más, cuando es posible combinar los horarios de trabajo de la pareja para conseguir más tiempo de contacto y atención a los hijos la socialización de éstos sale beneficiada.

En este contexto se va produciendo una erosión paulatina de la familia patriarcal. La posición de poder preeminente del padre se ve afectada cuando la mujer ejerce una actividad remunerada, pues sostiene monetariamente a la familia, puede sobrevivir a una separación merced a su propio trabajo. La familia nuclear patriarcal va dejando paso, pues, en algunos ambientes, a un tipo de familia más igualitaria, más «democrática», en la que las decisiones

se toman por consenso, incluyendo el de los hijos a medida que van creciendo. En estos casos los papeles clásicos de «padre simbólico»* (la autoridad, la norma) y «madre simbólica» (el afecto y el cuidado) no se distribuyen según el sexo de los cónyuges, sino que son ejercidos por ambos progenitores según lo requiera la ocasión. Si este proceso se generalizase la socialización por géneros quedaría positivamente afectada en lo que se refiere a la coeducación no discriminatoria en el seno de la familia.

Se ha objetado a este modelo —y a otros del orden postpatriarcal— la posible disolución de la figura paterna y el peligro de que conduzca a la formación de personalidades infantiles sin normas o sin identidad sexual. La objeción es una falacia que merece desmontarse. Es cierto que la ausencia de normas y principios produce personalidades anómicas y desocializadas; ahora bien, la familia igualitaria no es equivalente a ausencia de normas (falta de padre simbólico), sino que distribuye la autoridad entre los adultos e introduce un modelo de toma de decisiones basado en la racionalidad, es decir, en la deliberación racional para la búsqueda del consenso. Si Freud* identificó el padre simbólico (la norma, la racionalidad) con el padre institucional era porque operaba con el modelo de familia patriarcal, el único vigente en la sociedad de su tiempo. Por otro lado, los datos no indican que las familias igualitarias se distingan por el aumento de transtornos de identidad sexual; en ellas únicamente se socava la interiorización de los tipos machistas de varón o mujer propios de la familia patriarcal.

El déficit de padre simbólico (normas) no debe buscarse en la quiebra de la dominación patriarcal, sino en la educación excesivamente permisiva, anómica, de los hijos, a quienes no se les exigen las debidas responsabilidades, no se les educa en ellas ni en el respeto de normas comunes. Lo que sí parece cierto es que la ausencia física de padre o madre (monoma/parentalismo) exige un mayor cuidado, atención y dedicación por parte de el/la cabeza de familia en lo que a socialización primaria y apoyo a la trayectoria académica de los hijos se refiere.

VI. FUNCIONES DE LA FAMILIA EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES AVANZADAS

Las funciones básicas de la familia siguen activas en las nuevas formas de la institución familiar, pero han sido alteradas o diluidas en el sentido de que no se llevan a cabo del mismo modo y de que hay mayor énfasis que nunca en la buena marcha de la vida sentimental de la pareja como condición indispensable para el mantenimiento del vínculo. La función de realización afectiva, unida a la relación sexual estable y a la paternidad-maternidad, ocu-

pa un lugar central, y se espera un alto rendimiento de la pareja en el campo afectivo, de modo que si fallan los lazos sentimentales es muy posible su disolución.

Esta centralidad del amor romántico como «conditio sine qua non» puede parecer natural, pero no ha sido el rasgo dominante de la unión en pareja para formar o mantener una familia hasta muy recientemente. Exagerando la nota puede decirse que eso del matrimonio por amor como norma es un invento occidental reciente (DEL CAMPO, 1985: 9-12). Piénsese, por ejemplo, en los aristócratas del antiguo régimen señorial, cuyos matrimonios se guiaban por el emparejamiento de títulos nobiliarios: los cónyuges tenían, a menudo, dormitorios separados; entre los señores era de buen tono cultivar el amor platónico, y en ocasiones no tan platónico, hacia otras damas, a quienes galanteaban y protegían; mientras, sus a menudo aburridas señoras dejaban que juglares y vates les declamasen desahogos líricos, aunque sin entregar el sexo, patrimonio del esposo, ligado a la honra y a la reproducción del linaje. Considérese también la «normalidad» de los desposorios de mujeres concertados por sus padres, o aceptados antaño por ellas como única oportunidad válida para alcanzar el destino y meta de la mujer: ser esposa y madre. Esta pauta sigue vigente en algunas culturas no occidentales.

El país en el que antes adquirió centralidad el amor romántico, los EEUU, es también, con mucho, el de mayor índice de divorcios del mundo: más del 50 por 100 de los matrimonios terminan en divorcio desde hace décadas; pero conviene aclarar que unos cuatro de cada cinco divorciados vuelven a rehacer su vida con otra pareja, luego lo que está en crisis allí no es tanto el matrimonio cuanto la unión indisoluble por principio (DEL CAMPO, 1985). En la UE de los quince, los españoles eran los europeos comunitarios, tras los irlandeses, que menos se divorciaban. Cuando el índice medio de divorcios en la Unión Europea era de 1,8 por cada 1.000 habitantes, el de España llegaba a 0,8 (datos correspondientes a 1995, Eurostat, 1997); aunque van repuntando los divorcios españoles, las diferencias aún existen.

No hay ninguna función propia del paquete de la institución familiar que se haya desprendido de la familia en las sociedades industriales; aunque, por ejemplo, la función económica ha evolucionado mucho, ha dejado de producir bienes para el autoconsumo (alimentos, vestidos, etc.). Pero ha habido cambios de estructura en el grupo (posiciones, roles, normas, etc.), y de configuración de estas funciones entre sí. El mayor protagonismo de la realización afectiva (con la pareja y los hijos) hay que entenderlo en el marco de una sociedad urbana en la que escasean las relaciones comunitarias y predominan las relaciones asociativas, contractuales. La familia se

convierte en un refugio frente a la falta de calor humano de las relaciones mercantiles o burocráticas que envuelven al individuo de la «muchedumbre solitaria» (RIESMAN). Pero las demás funciones siguen vigentes, aunque con mayor individualización y autonomía para los agentes (BECK y BECK-HERSTEIN: 2003). La familia sigue siendo el agente privilegiado, indispensable, para la reproducción, la socialización primaria, el sostenimiento económico de los menores o su adscripción a una clase social. En cuanto al cambio de estructura más notorio, es el declive del patriarcalismo; en las sociedades más modernas aparecen abiertas varias opciones familiares que comienzan a perder la calificación de desviadas y a tener aceptación, «normalidad»: unión de hecho, equilibrio entre géneros, homosexuales, monomarental por decisión de la mujer soltera, etc.

VII. INSTITUCIÓN FAMILIAR E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La Sociología se ocupa de la educación en cuanto proceso socializador, como elemento que proporciona status, en tanto que bien sociocultural desigualmente repartido, etc. Aquí nos interesa ahora el primer aspecto, es decir, la educación como uno de los procesos, pilotado por la familia y la escuela, a través del cual los individuos se incorporan activamente a la cultura, valores, normas y formas de vida de un grupo social (*educare*).

Obsérvese que no siempre es éste el punto de vista de la Pedagogía, que con frecuencia ha entendido la educación como un proceso de desarrollo interno de las cualidades y capacidades del individuo promovido por la familia y la escuela (*educere*). Algunos pedagogos enfatizan además que «educación» debe ser algo más que «socialización». Con ello quieren dar a entender que no debe descuidarse la formación de personas críticas, creativas y autónomas.

Se trata, pues, de enfoques distintos que en ocasiones pueden ser complementarios para el mejor entendimiento de los procesos educativos. Cuando se produce la ausencia de enfoque sociológico, es muy fácil caer en la ideología individualista, que enmascara los condicionamientos sociales que producen ventajas de grupos privilegiados. Por el contrario, el sociologismo extremo puede atender menos de lo debido a la importancia de las diferencias individuales.

En cualquier caso, Sociología y Pedagogía coinciden en considerar que la educación es función básica de ambas instituciones, la familia y la escuela, aunque también de otras; y en que la acción educativa y socializadora de la familia condiciona fuertemente el rendimiento escolar.

El éxito escolar, a medida que se va ascendiendo de nivel académico, requiere capacidad de esfuerzo, disciplina y motivación interiorizada crecientes. Ello comporta grandes dificultades para los individuos anómicos, con déficit de socialización, que no han interiorizado suficientemente reglas y valoraciones positivas de lo cultural-académico, no desarrollan capacidad de esfuerzo y trabajo, o no van adquiriendo hábitos y técnicas de estudio. Tampoco lo tienen fácil las personalidades inestables, si no compensan esa inestabilidad con una buena dosis de aptitudes y/o capital cultural (salvedad ésta también aplicable para el caso anterior). De todo esto se colige que la interacción familiar es una de las claves de éxito-fracaso escolar, pues de ella dependen muchos elementos psicológicos incorporados a la personalidad, que son necesarios para alcanzar logros académicos. Están equivocados, pues, aquellos padres que lo fían todo a la escuela y delegan en ella toda la responsabilidad sobre la educación y el rendimiento de sus hijos.

El sociólogo norteamericano James Coleman explica que para que el capital humano o cultural de los padres (estudios, lenguaje, conocimientos, etc.) se transmita eficazmente a la formación del niño hace falta atención hacia ellos y cuidado sostenidos. Coleman llega a decir que «si el *capital humano*» (véase capítulo 10) «poseído por los padres no se complementa con el *capital social* incorporado a las relaciones familiares, es irrelevante para el desarrollo educativo del niño que los padres tengan poco o mucho capital humano» (COLEMAN, 2001: 67). Podemos considerar indicadores de posible falta de atención a los hijos, y por tanto de falta de capital social familiar, situaciones como éstas: la frecuente ausencia física de algún progenitor, la monoma/parentalidad, el número elevado de hermanos que impide a los padres la suficiente dedicación personalizada, la inexistencia de familiares cooperadores que vivan cerca (abuelos, tíos, etc.).

Fuera del hogar familiar es un indicador positivo la inserción de los padres en un medio social estructurado (vecindarios del municipio y sus instituciones, incluyendo la escolar), frente al caso opuesto de familias desarraigadas que cambian con frecuencia de domicilio, o barrios desestructurados.

Pero hay otros determinantes familiares, además de la interacción familiar favorable, que también se dejan sentir sobre el éxito/fracaso escolar, tales como la clase social, el grupo profesional o el capital cultural de los padres. Estos factores determinan no sólo los recursos económicos de los que un individuo va a disponer para su educación, o los recursos culturales, sino la buena orientación en el sistema educativo y el nivel de aspiraciones.

En este sentido, culpabilizar a la familia del fracaso escolar o hacerla única responsable de los resultados de sus hijos es también una estimación

incorrecta e injusta. En una sociedad con grandes desigualdades materiales, no hay tampoco igualdad de oportunidades escolares, aunque la escuela sea gratuita. Para atajar sustancialmente dicha desigualdad de oportunidades sería necesario eliminar la pobreza, y, adicionalmente, orientar de manera decisiva la política escolar a favorecer a las familias con menos recursos económico-culturales. Nos ocuparemos con más detenimiento en otros capítulos de la clase social, el género o la etnia como determinantes del rendimiento escolar.

La familia es, pues, factor clave para proporcionar al educando el tipo de personalidad más adecuada para la vida social y escolar; pero la familia está a su vez inmersa en un contexto social que escapa a su control e influye decisivamente en la educación. Piénsese, además de lo ya mencionado más arriba, en la influencia del medio rural o barrio urbano en que se vive, la peña de amigos, la televisión, etc. De ello daremos cuenta también más adelante.

VIII. LOS CONFLICTOS FAMILIARES Y SU REPERCUSIÓN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Es un hecho sociológicamente normal la existencia de múltiples conflictos en el seno de cada familia. Se producen conflictos conyugales, conflictos generacionales (padres-hijos) o conflictos entre hermanos. La inexistencia de conflictos, en todo caso, puede deberse a la ausencia de relaciones comunitarias o a la dispersión de la vida familiar, lo que no es síntoma de un buen funcionamiento.

Sin embargo, no porque haya conflictos en una familia la llamaremos conflictiva. Aquí vamos a entender por «familia conflictiva» aquella en la que los conflictos sin resolver predominan (en cantidad o en importancia) sobre los acuerdos; un conflicto no se resuelve cuando prosigue el enfrentamiento sin visos de solución o se soluciona en falso, mediante la opresión o la violencia. De modo inverso, hablaremos de «familia armónica» cuando en la vida familiar predomina el acuerdo pactado o la aquiescencia general de buen grado en la solución de conflictos.

Los datos existentes permiten afirmar que las familias armónicas y estables favorecen la formación de personalidades integradas, con los componentes psicológicos y socioculturales aptos para emprender proyectos de futuro que requieran esfuerzo continuado. La trayectoria académica hacia estudios superiores es —¿qué duda cabe— un proyecto de ese tipo.

Las familias especialmente conflictivas, en cambio, son caldo de cultivo para personalidades inseguras y/o problemáticas para la vida escolar, lo cual repercute negativamente en su rendimiento.

Puede darse el caso de familias en las que no hay conflictos aparentes porque todos sus miembros se pliegan a unas relaciones fuertemente autoritarias, normalmente presididas por el poder omnímodo del padre. Este ambiente familiar suele reproducir personalidades autoritarias e intolerantes, poco propicias para una educación abierta y crítica; o por el contrario puede dar lugar a adolescentes rebeldes, «rebotados», que se sublevan contra la opresión del padre simbólico rechazando todo tipo de norma en la escuela, lo que tampoco facilita el éxito académico o educativo.

En el polo opuesto a la «familia con normas», pactadas entre todos o impuestas por el patriarca, se puede considerar otro tipo de familia, no necesariamente conflictiva, pero que cumple mal su función socializadora de cara al rendimiento escolar de los hijos; me refiero a las familias anómicas, en las que cada cual hace vida por su cuenta y la comunicación y lazos afectivos son débiles o irregulares. Suelen fomentar personalidades deficitariamente socializadas que no han interiorizado el espíritu de disciplina, responsabilidad y trabajo, y que difícilmente pueden afrontar un régimen académico exigente.

El grado de control y exigencia sobre las responsabilidades escolares de los niños oscila mucho de unas familias a otras y es fuente de conflictos. El exceso de presión es motivo de angustia y frustraciones para el estudiante, sobre todo si se llega al extremo de exigirle más de lo que razonablemente puede dar de sí; además este exceso brota de una relación de dominio que nos remite a lo que antes decíamos de la familia autoritaria. En el extremo opuesto se hallan los padres que son «permisivos» con los hijos en todo aquello que les pudiera suponer algún conflicto, para conservar con esa inhibición del control una gratificación afectiva cómoda. Es en ese caso, bastante frecuente, cuando los educandos tienden a no desarrollar hábitos de trabajo o normatividad, y a reaccionar caprichosa o negativamente ante las exigencias de los maestros, e incitar contra ellos a los padres.

Los padres que mayor vigilancia y control ejercen sobre la marcha académica de sus hijos pertenecen a las clases medias profesionales. La profesión y posición social derivada de un título universitario (abogacía, medicina, ingeniería, magisterio, etc.) no se puede transmitir en herencia como si se tratara de un patrimonio agrario o industrial; para heredar un bufete, una farmacia o una clientela médica es preciso estar en posesión del título correspondiente. De ahí el grandísimo interés de este grupo social en materializar su capital cultural-profesional en títulos universitarios para sus hijos.

Los progenitores de clases bajas poco cultas encuentran muy deseables los estudios para sus hijos, pero tienen menos capital cultural que transmitir y menos confianza en que sus hijos tengan éxito académico; esto último es percibido por los niños y hace que sus aspiraciones sean poco firmes.

Es muy conveniente que el maestro o el orientador conozca este tipo de situaciones negativas para sus alumnos, pues de este modo puede adoptar estrategias pedagógicas personalizadas, adaptadas al caso, intentando ayudar a los niños con tales condicionamientos. También puede advertir a los padres de los efectos negativos que producen en la socialización del niño el exceso o defecto de autoridad, la falta de atención, la violencia, etc.

IX. NOTAS SOBRE LA FAMILIA EN ESPAÑA

Como hemos visto anteriormente, los cambios producidos en las sociedades occidentales con respecto a la familia se dejan sentir en España con algunas peculiaridades.

La familia española presenta una mayor estabilidad, derivada del menor número de rupturas matrimoniales en comparación con Gran Bretaña o Estados Unidos. El divorcio sólo estuvo legalizado en España durante la Segunda República, entre 1932 y 1939; abolido durante el franquismo volvió a legalizarse en 1981. A partir de entonces, el divorcio pasó de no existir a ser un fenómeno normal como consecuencia de su legalización. Pero como España es uno de los países con menor índice de divorcios de la UE, es alto el número de hogares biconyugales, respecto al promedio europeo, y bajo el índice de familias monomaíparentales que se originan tras el divorcio. Las cifras de Eurostat reflejan que el número de hijos nacidos fuera del matrimonio en España es relativamente pequeño, aunque se mueve al alza; se multiplicó por más de diez entre 1975 (2 por 100) y 2004 (25,1 por 100). Este crecimiento rápido de hijos extramatrimoniales en una pequeña parte se debe a que la proporción de madres no casadas extranjeras residentes (42,4 por 100) es muy superior al de las españolas (22,3), lo que hizo aumentar la tasa en casi tres puntos en 2004. En este campo Suecia se sitúa en cabeza de la UE, habiendo alcanzado ya un 58 por 100 en 1995.

Uno de los fenómenos más llamativos en relación con la familia española es su escasa fecundidad; llegó a ser de las más bajas del mundo junto con Italia (1,18 por mujer en 1995), casi un punto por debajo del índice mínimo de reproducción demográfica (2,1), mientras que en la Europa de los quince la tasa media se situaba en 1,43. No obstante, desde 1998 se inicia una fase ascendente en la línea de nacimientos (contabilizando también a los hijos de inmigrantes, que no todos permanecerán en España). La pirámide de edades fue tomando la figura de un tronco, cuya parte ancha se sitúa en torno a las cohortes nacidas al filo de los años sesenta. Esto suponía una tendencia a la disminución paulatina del número de niños escolarizados en la etapa obligatoria, que se ha ido frenando por la escolarización obligatoria en la fase de educación infantil y el repunte de nacimientos.

Otra peculiaridad española reside en la menor incorporación femenina al trabajo fuera de casa. La tasa de actividad laboral femenina es muy baja, aunque en ascenso, lo cual nos situaba hace poco casi diez puntos por debajo de la media en la Unión Europea (VALERO y LENCE, 1995: 105) (Tabla 3.2). Este déficit, acentuado por la escasez de trabajo estable juvenil, ha contribuido a la feminización del alumnado en Secundaria Postobligatoria y Universidad, etapas en las que las mujeres sobrepasan en número a los varones de forma sostenida.

Aparte de lo ya comentado, en las tablas se muestra el espectacular despegue de actividad global femenina durante los años ochenta, ya ininterrumpido; pero además queda claro, si se tiene en cuenta la edad nupcial, que la tendencia al abandono del trabajo tras contraer matrimonio se rompe en dos décadas (de los setenta a los noventa). En 2004, la tasa de actividad femenina (porcentaje de mujeres en edad laboral que trabajan o buscan trabajo) se elevaba al 45,7 (más del doble que a comienzo de los setenta) frente al 68,1 de los varones.

TABLA 3.2
Tasas de actividad femenina por edades al finalizar el siglo XX

EDAD	1970	1980	1990
16-19	43,5	39,6	31,2
20-24	49,2	54,7	61,5
25-29	27,1	41,4	65,2
30-34	18,9	29,8	56,3
35-39	19,3	29,3	49,0
40-44	22,1	27,3	41,2
45-49	22,4	27,1	34,5
50 y más	15,4	15,3	14,5
Total	**18,2**	**20,0**	**33,4**

FUENTE: Instituto de la Mujer.

TABLA 3.3
Tasas de actividad por sexos al cambiar de siglo

AÑO	AMBOS SEXOS	MUJERES	VARONES
1998	52,2	39,5	65,6
1999	52,9	40,7	66,8
2000	53,9	41,7	63,10
2001	53,4	40,9	66,5
2002	54,6	42,7	67,1
2003	55,9	44,4	67,9
2004	56,7	45,7	68,1
2005*	57,4	46,3	69,0

* III Trimestre de la EPA
FUENTE: Elaboración a partir de la Encuesta de la Población Activa. INE

Las nuevas cohortes de españolas jóvenes, seguramente forzadas en parte por la crisis del empleo estable, apuestan por la formación antes de lanzarse al mercado de trabajo, se casan más tarde, estudian más años que los varones, tienen menos hijos —que se emancipan más tarde que antes— y mantienen su actividad laboral tras el matrimonio. En 1992 las parejas de doble ingreso de entre 20 y 50 años representaban un tercio del total, mientras que en el 2000 la cifra se elevaba al 45 por 100; este rápido crecimiento, sin embargo, nos sitúa aún lejos de los países escandinavos en los que las parejas de doble ingreso sobrepasan los dos tercios (DIAZ *et al.*, 2004: 42). Las nuevas madres dedican menos tiempo a socializar a sus hijos —lo cual podría ser compensado por la corresponsabilidad del padre en esa tarea—, pero aportan a la familia una subida considerable del capital cultural de cara a la educación.

TABLA 3.4
Nacimientos

AÑOS	EVOLUCIÓN NACIMIENTOS	NACIDOS DE MADRE NO CASADA
1975	677.456	2,0
1980	571.018	3,9
1985	456.298	7,9
1990	401.425	9,6
1995	363.469	11,0
2000	397.632	17,7
2004	454.591	25,1

FUENTE: INE 2005 sobre 2004.

Aunque éste sea el panorama general, también se mantienen familias nucleares clásicas; y no debe subestimarse el hecho de que a la vez que se produce esta evolución del orden familiar, familias de otro tipo precedentes de la inmigración se asientan en España y pretenden mantener su modelo. Nos referimos a grupos de religión musulmana tradicional, o a los que proceden de China, por ejemplo, en los que el patriarcalismo y una vida comunitaria más intensa se mantienen firmes.

Por último, no quisiéramos terminar sin advertir la muy elevada valoración que de la vida familiar tienen los españoles: le dan una importancia de 9,37 sobre 10 (DÍAZ *et al.*, 2004: 48). Últimamente incluso se advierte un fortalecimiento de la red intergeneracional al incorporarse más activamente abuelas y abuelos al cuidado de los nietos mientras su madre y su padre trabajan. Lo cual es una fuente de ventajas: los nietos se socializan y educan mejor que solos, los abuelos jubilados se sienten útiles y comparten cuidado y afecto. Otras opciones asistenciales son el mercado (canguros, residencias privadas de ancianos) y el estado (guarderías de horario laboral, asilos, asistentes sociales). Lo que ya resulta impracticable —e injusto— es hacer recaer toda la carga del cuidado sobre las madres trabajadoras sin la incorporación equitativa del varón.

TABLA 3.5
Divorcios por cada 100 matrimonios en UE(15)

DIVORCIOS POR CADA 100 MATRIMONIOS	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
BÉLGICA	34,30	38,30	39,90	42,40	68,10	56,20	56,00	59,70	59,70	59,80	69,70
DINAMARCA	40,70	40,30	41,00	38,80	37,40	35,50	37,30	37,80	37,80	37,50	39,90
ALEMANIA	30,00	29,80	35,30	37,70	39,40	41,10	44,40	46,10	46,10	46,40	...
GRECIA	9,70	12,70	12,40	13,50	17,20	24,50	18,70	14,10	14,10	21,10	16,70
ESPAÑA	**12,50**	**12,30**	**14,30**	**15,80**	**16,50**	**16,80**	**17,40**	**17,60**	**17,60**	**18,00**	**18,20**
FRANCIA	38,60	39,80	43,40	45,60	46,80	41,90	40,90	42,90	42,90	..	..
IRLANDA	..	..	..	..	..	..	..	..	..	13,70	..
ITALIA	8,80	8,30	7,90	9,40	9,30	11,70	12,00	12,00	12,00	13,40	..
LUXEMBURGO	29,20	28,50	31,60	29,80	35,10	38,80	49,90	49,90	49,90	48,00	51,80
PAÍSES BAJOS	29,80	32,50	34,50	43,60	41,90	41,00	39,70	37,30	37,30	39,30	46,60
AUSTRIA	37,20	35,70	36,20	39,10	42,40	42,70	43,50	45,70	45,70	49,80	60,20
PORTUGAL	14,80	17,80	17,70	20,60	18,70	21,10	21,40	22,90	22,90	30,00	32,30
FINLANDIA	51,80	55,00	51,70	55,20	59,10	56,40	57,60	57,60	57,60	53,20	54,60
SUECIA	54,70	58,90	63,70	65,00	67,00	63,80	65,00	65,70	65,70	53,90	58,80
REINO UNIDO	49,60	49,20	52,70	52,40	52,80	54,70	51,90	52,50	52,50	50,50	..

FUENTE: INE: Indicadores Sociales.

Evolución de la familia en sociedades occidentales

PREMODERNA	NUCLEAR MODERNA	DECLIVE PATRIARCAL
sociedad preindustrial y principio de la industrial (hasta comienzos del siglo XX)	sociedad industrial (alcanza predominio a mediados del siglo XX)	sociedad postindustrial globalizada (finales del XX y comienzo del XXI)
presencia reducida del mercado y el estado	desarrollo del mercado y de políticas sociales	globalización económica y mediática, recortes sociales
predominio poblacional de campesinos y artesanos	aumento de población urbana de clase media y empleo fijo	precarización del empleo
unidad productiva y de autoconsumo agrario o artesanal	unidad de renta, consumo y ocio	mayor individualización de la renta y del ocio
importancia del linaje local	asentamiento neolocal (ideología meritocrática)	asentamiento neolocal (acentuación de la ideología meritocrática)
matrimonio concertado familiarmente	matrimonio de libre elección	independencia entre sexualidad, matrimonio y reproducción
vínculos permanentes	vínculos solubles (divorcio)	vínculos más frágiles
fuerte arraigo tradicional de normas y roles (fuertes sanciones para desviados)	tradición más flexible	destradicionalización y normalización de la diversidad*; proyectos de consenso
patriarcalismo acentuado	patriarcalismo basado en la división del trabajo externo (varón) y doméstico (mujer)	avances en la equidad, individualización y autonomía de sus miembros
natalidad y mortalidad altas	moderación de la natalidad y la mortalidad	natalidad y mortalidad bajas (alargamiento del ciclo familiar)

*Coexistencia de diversos modelos de familia (nucleares, de doble salario, reconstruidas, de hecho, monoparentales (marentales), homosexuales, no occidentales inmigradas, etc.).

CAPÍTULO 4

LA SOCIALIZACIÓN MODERNA DE LA PERSONALIDAD

I. LA SOCIALIZACIÓN COMO FORMACIÓN DEL CARÁCTER

La pluralidad de caracteres de los individuos de una sociedad puede hacer pensar que la personalidad se construye sólo a partir de las experiencias individuales de los sujetos con el entorno microsociológico más inmediato (personas de contacto directo). Con ser ello cierto, no lo es menos que se trata sólo de una parte de la realidad que queremos comprender. Entender la construcción social de la personalidad sólo como biografía individual de inserción en un pequeño círculo de personas concretas sería una representación ideológica, deformada e incompleta, que ocultaría y protegería de la crítica otros determinantes sociales configuradores del proceso socializador.

Como dice Marx, el hombre es un ser que produce socialmente su existencia. Hasta los aspectos aparentemente más diferenciados del individuo, como pueda ser la personalidad del sujeto, tienen una dimensión socialmente construida. Lo que vamos a exponer a continuación muestra fehacientemente la pertinencia de esa hipótesis. Ciertos rasgos de carácter de los individuos varían según el tipo de sociedad en que viven y el grupo o grupos sociales a los que pertenecen. Así, en la moderna sociedad mediática, la formación de la personalidad de los jóvenes que se socializan se ve influenciada por la televisión y los comentarios que sobre ella se hacen en la peña de amigos; la importancia que tienen estos factores en la configuración de su personalidad difiere de la que tuvo para la generación de sus abuelos. Recuérdese, por ejemplo, que la televisión sólo comienza a emitir en España en 1956 para unos pocos privilegiados, aunque rápidamente se extiende la audiencia.

Y puesto que nos estamos ocupando de «la personalidad», nos referiremos elementalmente a algunos de los significados que los psicólogos han dado a este concepto, de los que nos serviremos para explicar la socialización. Según la psicología tradicional, aunque en la práctica sean difíciles de separar, metodológicamente la personalidad se divide en una parte congénita, de base heredada genéticamente, a la que llamamos temperamento, y otra

construida a la que llamamos carácter; pues bien, habida cuenta de esto, aquellos elementos del carácter que estén socialmente condicionados pueden ser objeto de investigación sociológica.

Si echamos mano de otra teoría de la personalidad, el Psicoanálisis —que quizá sea la más famosa para el público—, y simplificando un poco, podemos decir que Freud llamaba «*Id*» (o Ello) a la parte más inmodificable y ligada a lo biológico de la personalidad, que tenemos desde el nacimiento. Sólo después, en torno a los cuatro años del individuo, en la etapa edípica, aparece el «*Superego*»: es entonces cuando un conjunto de normas y valores sociales, representados por la autoridad paterna (el padre simbólico*), comienzan a introducirse en el sujeto y configuran dinámicamente esta otra parte de la personalidad. Y el «*Ego*» (o Yo), la tercera parte, la más consciente, ha de intentar resolver los conflictos con que se encuentra la personalidad: entre las apetencias y las normas morales interiorizadas, entre los proyectos del sujeto y las exigencias sociales del mundo en que se vive, entre los propios deseos y los deseos de los demás (interacción social). El *Ego* busca un difícil equilibrio dinámico entre todas esas instancias que no siempre se consigue (TABERNER y ROJAS, 1985).

Otros psicólogos neofreudianos han insistido en que el proceso de interiorización de lo social que estructura la personalidad es más prolongado de lo que Freud suponía, depende de la relación con las personas del círculo más próximo al sujeto, y no tiene por necesidad el significado edípico que Freud le otorgó. Así, H. S. Sullivan definía el psicoanálisis como «estudio de las relaciones interpersonales». No es que Freud se hubiera equivocado en sus análisis, sino que llevó a cabo sus investigaciones y su práctica clínica con sujetos en los que predominaba el carácter social «de dirección interna», del que nos ocuparemos más adelante.

El freudomarxista* Erich Fromm, inicialmente miembro de la Escuela de Francfort*, combinó las ideas psicoanalíticas del carácter dinámico y social de la personalidad con los principios del materialismo histórico, los cuales invitan a encontrar las raíces del hombre en la forma de producción social de la existencia (organización del trabajo y el consumo, instituciones, ideología, etc.). Como señala Fromm, psicoanalíticamente el carácter es la estructuración de la personalidad sobre el Ello mediante procesos de asimilación y socialización. Ahora bien, el carácter del niño es influenciado por el de sus padres y otros agentes socializadores (amigos, televisión, etc.) con los que se entiende o choca, se conforma o se enfrenta. Los padres y maestros, con sus valores y métodos educativos, son condicionados a su vez por la estructura social y la cultura en que viven (FROMM, 1983: 72-74).

Una vez entendido esto, señalemos que hay elementos significativos del carácter que son compartidos especialmente por la mayoría de una clase so-

cial, y otros que pueden estar muy extendidos en varias clases sociales de una sociedad. Por ejemplo, en nuestras clases altas la hipocresía/diplomacia en el trato cotidiano es una actitud aprendida, incorporada al carácter, que las distingue; en cambio la necesidad sentida de comprar cosas de escasa utilidad configura un modo de ser muy generalizado en nuestra sociedad capitalista de consumo de masas. Ello hace que podamos hablar de un «carácter social», sin que por ello se nieguen las diferencias caracterológicas individuales; el «carácter individual» sería en cambio el conjunto de rasgos construidos que diferencia a una persona de otra, aun dentro de la misma sociedad y grupo social, y que depende de la suma de experiencias particulares que un individuo con un temperamento ha tenido, y del modo como ha ido reaccionando personalmente ante ellas.

Estudiando los aspectos sociales de la personalidad, algunos sociólogos han construido tipologías del carácter producido por efecto de la socialización en distintos ambientes sociales, que es a lo que nos vamos a referir. Nos vamos a ocupar, pues, únicamente del carácter social; a través de él la sociedad produce personalidades aptas para su funcionamiento y reproducción. La adaptación interna de los individuos respecto a un orden social determinado de vida en común es un proceso socializador indispensable para su mantenimiento.

Una de las tipologías del carácter social más conocidas es la del sociólogo norteamericano David Riesman, el cual define el carácter social como aquella parte del carácter que comparten los miembros de grupos sociales significativos. Se pueden encontrar rasgos de carácter social según la clase (alta, media o baja), el colectivo profesional, la nación, el tipo de sociedad, etc. Este último aspecto de los enumerados, el tipo de sociedad, es el que mereció mayor atención por su parte (RIESMAN, 1981: 16). Se centra en el grado de desarrollo y no en las diferencias culturales, factor que, sin embargo, es tanto o más influyente que el anterior.

II. EL CARÁCTER EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO DE MASAS

Riesman llama *carácter de dirección tradicional* (CDT) al que se configura en las sociedades agrarias premodernas, de lenta movilidad demográfica, social y cultural, con predominio económico del sector primario («modo de desarrollo preindustrial», véase cap. 10). El *carácter de dirección interna* (CDI) es el más abundante en las clases medias de la primera sociedad industrial, la cual se caracteriza por el fuerte crecimiento y movilidad económica, demográfica, social y cultural, y cuya producción se articula en torno al sector secundario. Por último, el *carácter de dirección por otros*

(CDO) comienza a hacerse perceptible en la sociedad industrial cuando el consumo masivo de mercancías se ha extendido a la mayor parte de la población (fordismo*); este tipo caracterológico es ya el más generalizado en las sociedades postindustriales. En éstas predomina el sector terciario, la población se estanca o declina en un medio social intensamente agitado por los medios de transporte y comunicación masivos; la producción descansa en un nivel de vida caracterizado por un alto consumo de mercancías (RIESMAN, 1981: 20-22). En este último medio social, a menudo entra en conflicto el modelo paterno de dirección interna (padres CDI) con el modelo adolescente de adaptación al grupo de pares y a la cultura juvenil aireada por los *mass media* (hijos CDO).

El primer tipo de caracteres (CDT) aún puede observarse en zonas netamente rurales, en las que no han hecho mucha mella las formas de vida moderna (comunidades indígenas, áreas montañosas o campesinas aisladas...). La conformidad de los individuos con las normas sociales viene dada por el arraigo interiorizado de los sujetos en las relaciones de comunidad (aldea, vecindario...), vigentes durante siglos, con un elenco de roles limitado, con poca cabida para la innovación individualista, salvo en los status elevados.

El carácter social internamente orientado es el descrito por Freud, típico de las clases medias industriales. Se distingue por la interiorización temprana de principios de conducta firmes, aunque variables individualmente según las metas elegidas (profesión, dinero, poder, fama, virtud, etc.). Estas personalidades, con un superego fuerte, mantienen el rumbo desde dentro, en un mundo cambiante; se sienten individuos que se controlan a sí mismos y a sus hijos, con un destino que cumplir, al que dedican esfuerzos y privaciones. Las personalidades más fuertes así educadas, con aptitudes y buena posición de origen, se encaraman bien a los puestos de elite, en una sociedad industrial en la que se compite mediante el esfuerzo en la familia, en la escuela, en el trabajo o en la profesión.

El mayor arraigo de este carácter entre la clase media y alta permitía que sus hijos mantuvieran elevadas aspiraciones profesionales en la escuela y en el trabajo, con el consiguiente refuerzo de la tendencia a reproducir el *status* de sus padres o a levantarse por encima de él, tendencia ya de por sí sustentada por la posición económica, el mayor capital cultural, etc.

Un nuevo carácter social, el de dirección por otros, ha ido emergiendo a la vez que se generalizaban algunos procesos en las sociedades industriales más tardías, a saber: automatización y burocratización del trabajo, consumo masivo aunque discriminado, predominio del sector terciario, expansión de los medios de comunicación audiovisuales, etc. Este nuevo carácter se distingue por la facilidad de adaptación a un grupo de referencia, no sólo en rasgos externos (etiqueta o formalidades) sino en su sensibilidad consumista

de bienes, servicios o símbolos, con un grado de diferenciación marginal (diseño, marca, estilo, etc.) desconocido en la etapa anterior.

Esta personalidad resulta cómoda en un mundo fluctuante como el nuestro en el que menguan los empleos fijos o actividades de por vida, y donde la mayor parte del esfuerzo de trabajo se dirige a entenderse con el público y con los compañeros de empresa. El microgrupo de referencia se encarna en una peña homogénea de amigos infantiles, adolescentes o sus sustitutos posteriores con los que se comparten gustos diferenciados. De ese modo las diferencias de clase y otras no sólo se objetivan en las pertenencias materiales, los servicios consumidos o los símbolos adoptados, sino que se instala en el propio gusto interno de las personas, un tanto fluctuante como el mismo ambiente social en el que se forma.

Paradójicamente, en la sociedad industrial avanzada, parte del trabajo, incluso del no manual, está tan organizado que ya no hacen falta para él dotes de autonomía e independencia, es más, incluso pueden resultar contraproducentes para las rutinas burocráticas; y estas cualidades se canalizan hacia la elección de marcas a la hora de consumir (los individuos son incitados por la publicidad a distinguirse, a «ser originales» consumiendo marcas de prestigio, en un alarde de manipulación comercial de la conducta). Complementariamente, sin embargo, la originalidad creativa sigue siendo muy necesaria para la invención y diseño de diferencias marginales en los artículos de consumo que han de producirse, pero dicha creatividad se reduce a un tipo minoritario de profesiones, y sólo es aprovechable si se socializa bien la iniciativa en equipos de trabajo coordinados (diseñadores, publicistas y economistas). En cambio una cualidad básica del trabajo, en general, pasa a ser la habilidad para manejarse con otros por activa o por pasiva, para influir (al público, a los clientes) o para ser influido (por los directivos de la empresa, despacho, etc.).

El carácter de dirección por otros, más adaptado a este nuevo ambiente social, comenzó siendo distintivo de las capas sociales que primero accedieron a la abundancia consumista, para la que ya no era tan útil el esforzado CDI; pero luego se fue extendiendo de una manera generalizada a la vez que el consumismo, enemigo de la educación puritana. Este carácter de dirección fluctuante según los demás es facilitado también desde la escuela por las pedagogías permisivas y lúdicas, las que priman el entretenimiento y la armonía en el aula por encima de la disciplina y la educación en el esfuerzo. En todo caso, hay padres de nueva clase media, cuya posición desahogada depende de una profesión cuyo ejercicio requiere un título académico, que persisten en educar a sus hijos en el esfuerzo y orientación interna, como estrategia para transmitirles el status; pero sus pretensiones de modelar así el carácter de sus hijos han de hacer frente a la competencia

socializadora del grupo de iguales y la recepción selectiva que hacen éstos de los mensajes televisivos.

Uno de los rasgos del carácter CDO que está presente tanto en actores de la sociedad industrial como de la postindustrial es el consumismo. Tal rasgo de personalidad alcanza incluso a la población de estratos o países que carecen de medios para un alto nivel de consumo, al que la televisión y otros agentes incitan continuamente. Erich Fromm llama *homo consumens* a quien este rasgo de carácter le hace estimar el «tener» como más importante que «ser», o –añadimos nosotros— quien prefiere comprar y tirar a crear, cuidar, reparar o mantener. El consumismo no sólo se refiere a objetos sino a servicios: consumo indiscriminado de televisión, viajes, sexo, modas de todo tipo. El *homo consumens* es un lactante a perpetuidad, esclavo de su consumo, para quien la libertad para consumir se convierte en la esencia de la libertrad humana. Frente a este rasgo con el que —¿qué duda cabe?— nos socializan actualmente, Fromm propone el consumo óptimo frente al consumo máximo, y la potenciación del consumo social frente al individual: escuelas, bibliotecas, teatros populares, centros de cultura, parques, hospitales, transportes públicos, etc. (FROMM, 1980: 257 ss.). Estas preocupaciones del autor enlazan con las más actuales del ecologismo político, que denuncia al actual consumismo de recursos naturales, energía, coches, como insostenible y causante de desigualdad social.

La escuela no es ajena a este debate. Puede ser considerada como una oferta privatizada de consumo cultural para una clientela, o como un servicio público a la ciudadanía; el profesorado puede reforzar la tendencia creciente del alumnado al consumismo o intentar educarles para el consumo responsable social y ecológicamente.

Algunos estudios recientes han profundizado en las dificultades para construir y mantener un carácter estable guiado por normas internas en el ambiente social de las sociedades modernas del siglo XXI. El capitalismo especulativo del corto plazo «amenaza con corroer el carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible» (SENNET, 2000: 25).

Otros consideran que sólo los jóvenes que están bien insertados en redes de apoyo social (familiares, afectivas, asociativas, profesionales) interiorizan normas; de tal modo que hacen suyo ese orden normativo de papeles sociales y lo sienten interiormente. En cambio, para muchos jóvenes la única red —o la fundamental— de apoyo y compromiso es su grupo de iguales; para ellos la llamada al autocontrol para respetar el orden moral les es extraña, o la perciben como una forma de dominación de los adultos, como una imposición ideológica de un mundo que no es el suyo (MARTUCELLI, 1998). Existe, pues, una tensión entre el proyecto educativo para formar un carácter de dirección

interna, o de respeto a normas comunes, y la realidad práctica de sujetos que viven en ambientes débilmente institucionalizados; en relación con este déficit normativo y cívico se está haciendo visible últimamente un incremento de violencia, y acoso entre escolares dirigido contra los más débiles, los menos adaptados al grupo, los diferentes.

Por otro lado, como hemos visto antes, en las familias urbanas de clase media se va imponiendo un tipo de estructura y funcionamiento consensual, que no descansa en la autoridad paterna, o en una moral rígida, sino en un mayor entendimiento y respeto a las decisiones de los hijos. Con lo cual decrece la problemática y la interiorización edípica temprana (CDI), y se va imponiendo la problemática adolescente como etapa cristalizadora de la personalidad del adulto (HABERMAS, 1987: 548-549); dificultan esa transición la subcultura juvenil separada, el narcisismo, la falta de responsabilidades, el complejo de Peter Pan. Es decir, en los tiempos actuales el origen del desajuste psíquico no procede ya tanto de una educación infantil autoritaria mal digerida (interiorización de un superego o padre simbólico). Abundan más los problemas psíquicos derivados de la falta de adaptación o éxito social, de la falta de maduración responsable en la etapa juvenil (infantilismo), fracaso en la formación de un ego suficientemente consistente. Los roles de padres y maestros, ligados a la función socializadora, se van a ver afectados por estos cambios colectivos de carácter en la sociedad industrial más moderna.

III. ALTERACIONES DEL ROL DE PADRES Y MAESTROS EN EL PROCESO SOCIALIZADOR

Los padres que educan a la manera internamente dirigida en una sociedad moderna avanzada corren el riesgo de dejar a sus hijos fuera del mercado de la personalidad. Ni en la escuela reformada, ni en el grupo de pares, ni luego en la empresa, valoran a sus hijos por el arraigo interno, superegoico, de la conducta, sino por su capacidad de adaptación, incluso interna, a las demandas psicosociales del grupo.

A menudo los niños deben descubrir cuáles son las claves del éxito (tener aprobación, hacer amigos, etc.) al margen de, o en conflicto con, la educación familiar. No pocos padres de clase media y trabajadora están a la defensiva, inseguros, temerosos de hacerlo mal, al no servirles el modelo de rol paterno aprendido durante su educación para ejercerlo ellos ahora. Por si fuera poco, a través de los medios de comunicación se les ha transmitido el mensaje de que no hay «niños problema», sino «padres problema», lo que les hace sentirse culpables y transmitir ansiedad en circunstancias problemáti-

cas. Sus propios hijos les aleccionan acerca del consumo más adecuado para la gente joven y para los hogares modernos.

Por inseguridad, por no ser autoritarios, o por no perder el favor de la prole, padres y madres hay que tienden a razonar con los hijos todas las decisiones, cosa loable; pero a la vez aflojan la imposición o reparto de responsabilidades propias del modelo de dirección interna (limpieza, orden, trabajo doméstico, horario corresponsable fijo), concentrándose los esfuerzos de entendimiento con ellos en la administración del ocio y el consumo. Todo ello ocurre en el seno de familias reducidas en las que algunos elementos periféricos a la relación socializadora padres-hijos (vecinos, tíos, hermanos mayores responsables de los pequeños) tienden a desaparecer.

Tales cambios de relaciones propician la socialización en términos de carácter social de dirección por otros, en el que la presencia del «padre simbólico»* es menos intensa.

Por otro lado, los padres que ya han adquirido ellos mismos el carácter de dirección por otros presionan a sus niños para que se adapten bien a la escuela y se integren bien con los hijos de gente conocida, o de su ambiente, dejando de importarles la firmeza caracterológica o moral; les importa más la capacidad de obtener aprobación social. Estos padres y madres intentan manejar a sus hijos con procedimientos blandos en el proceso de educación socializadora. Sus hijos entran en el juego y también aprenden, a su vez, a negociar ventajas en la adopción de decisiones o conductas.

En la familia más autoritaria, o más tradicional, que intenta una educación interiorizadora de la moral (CDI), las posturas típicas de los hijos son la identificación interior, la mera sumisión externa o la rebeldía; en las familias que adoptan el modelo educativo de adaptación al flujo social (CDO), los hijos intentan manejar a sus padres o se dejan manejar. Al padre de dirección interna no le importa adoptar medidas que crea justas, aunque estas conlleven hostilidad o resentimiento en sus hijos. El padre/madre de dirección por otros intenta ganar su buena conducta razonando y negociando con ellos, sin imponerse a falta de consenso.

Permítasenos recordar que estamos haciendo uso de los tipos de carácter social y educación caracterológica en cuanto «tipos puros». En la realidad en cada familia o individuo actual se da una mezcla de varios tipos de formación o conducta caracterológica, pero con predominio de uno, conflicto entre ellos (por ejemplo CDI *versus* CDO), o evolución de uno a otro.

Otro tanto que a los padres les está ocurriendo a los maestros en lo que a su papel de educador-socializador se refiere.

La educación escolar acorde con el modelo de carácter de dirección interna se lleva a cabo en un clima de disciplina, en el que el maestro inculca decoro, reglas y educación académica; propone significados de la vida y nor-

mas claras y comprensibles para todos; ejerce la dirección severa de las conductas y actividades en el aula. Se es drástico con los perdedores o inadaptados: capacidad sancionadora del maestro, repetición de curso, etc. El maestro cultiva el desarrollo de la inteligencia académica y el espíritu de disciplina, de trabajo y de compañerismo; pero no considera su principal tarea atender problemas de personalidad o ganar la aprobación de sus alumnos. Ese modelo de maestro con autoridad está hoy en retroceso.

La escuela actual también responde funcionalmente con sus reformas a los mismos cambios de la sociedad industrial avanzada que hicieron florecer el CDO. Las reformas escolares recogen la tradición de la «pedagogía progresista», y pretenden desarrollar facetas tenidas poco en cuenta por la pedagogía más tradicional. Esta última se centraba en el desarrollo de la inteligencia y los modales del alumnado, y arraigaba su motivación en el superego (interiorización del respeto) o el ego (convencimiento racional, o evitación de castigos). En los centros escolares de hoy, sin embargo, desde la etapa más temprana, los niños van asociando la escuela no a maestros sustitutos del padre/madre con autoridad, sino a animadores de juegos y adultos comprensivos. El maestro se ocupa de aprendizajes y socialización en esferas no académicas, de las que antaño no se ocupaba explícitamente: consumo, cooperación, amistad, fantasía, coeducación, sexo, etc. No se deja repetir curso, salvo excepcionalmente o al final de cada ciclo. Los datos de las pruebas sociométricas interesan tanto o más que los de rendimiento intelectual. Es decir, preocupa tanto o más que los niños estén bien adaptados en la escuela como que alcancen un buen nivel académico.

El contenido intelectual de lo que se imparte en clase interesa menos en las reuniones de evaluación, o con los padres, que la buena integración de los niños entre sí y con el profesorado. En este marco el maestro pierde papel de árbitro académico, y se le da a entender continuamente que la mala marcha de un grupo de alumnos es fallo suyo, que para eso está él allí; por tanto se siente presionado a disimular desórdenes, transigir, amañar las calificaciones para conseguir aprobación de alumnos o padres y a adoptar prácticas que rebajan el antiguo espíritu académico y la disciplina en los tramos de educación obligatoria.

El maestro pierde también relevancia en el papel de fuente de información, siempre rezagado respecto a reportajes gráficos, televisivos, fuentes informatizadas, etc. Se erige en moderador, facilitador y líder de opinión; transmite que lo importante es la adaptación, presentar iniciativas a la clase, la cooperación, el liderazgo (las habilidades relacionales ganan peso frente a las académicas). Esta socialización se acomoda bien a un mundo en el que, como señalábamos anteriormente, la producción está muy tecnificada, y el trabajo no cualificado exige sobre todo buena relación con el equipo, con los

clientes y con los directivos. Precisamente el niño va aprendiendo en la escuela que es tanto o más importante cómo se lleva con los demás que lo que produce intelectualmente.

El maestro no suele ejercer la autoridad unilateralmente sin consenso con los alumnos. Privado de instrumentos disciplinares trata de salvar las situaciones acudiendo a la razón, al manejo inteligente y motivador de los alumnos, que a su vez aprenden a manejarlo a él. Este cambio de papel en los tramos de enseñanza obligatoria hacen del oficio de maestro una tarea distinta de la de antaño, con más desgaste nervioso, ansiedad por la respuesta que vayan a dar los alumnos, descenso de *status*. Son causas del llamado «malestar docente»; a las señaladas hay que sumar las presiones que se derivan del posible control del maestro por los padres a través de los Consejos Escolares u otros mecanismos. Todos estos cambios constituyen una mutación en el rol de maestro y en las cualidades personales necesarias para desempeñarlo.

Por otro lado conviene observar que el descuido excesivo de las tareas académicas en la escuela pública, en aras de la armonía socializante, corre el riesgo de llevar a un deterioro de la formación intelectual en las aulas; ello podría contribuir oblicuamente a acentuar las ventajas de las escuelas privadas más centradas en el rendimiento y la disciplina. Si se materializase tal ventaja para el porvenir académico de los alumnos, se reforzarían más aún las diferencias existentes en razón de la extracción de clase o grupo profesional de los padres de los alumnos, puesto que el reclutamiento de alumnado de las escuelas privadas se nutre de la población con mayor nivel económico y cultural. Aunque el proceso de «reforma comprensiva» afecta tanto a la escuela pública como privada, ésta última vigila y mantiene con mayor celo la disciplina y el rendimiento académico (y en esto lleva razón, pues cuanto más se consigue educar en el trabajo y la responsabilidad académica, mejor se socializa el alumno, con tal que no se descuide su educación relacional). Lo que ya no es tan razonable, según denuncian los sindicatos, es que centros privados concertados, que se financian con dinero público, se las arreglen para esquivar y desviar hacia la escuela pública a casi todos los alumnos extranjeros, de etnias marginadas, con necesidades especiales o de compensación y diversidad. De no controlarse esa tendencia, «si existen centros selectivos y centros comprensivos, la comprensividad como sistema no existe» (GÓMEZ LLORENTE, citado en UGT, 2000).

Este proceso de deterioro de la escuela comprensiva pública no es algo inevitablemente ligado a la plena escolarización. Se ha producido de modo notorio en países industriales avanzados como EEUU o Gran Bretaña, pero no tanto en otros, como los países escandinavos. Una clave está, seguramente, en que en estos últimos las diferencias de clase y las bolsas de pobreza son mucho menores que en los primeros.

Ante esto, haría falta en primer lugar una política social de erradicación de la pobreza muy activa. Y, por otro lado, una política escolar en pro de la igualdad de oportunidades exigiría fomentar más los hábitos de trabajo y la disciplina escolar, mediante estrategias pedagógicas apropiadas, entre el alumnado más pobre. Sin embargo, no es ésta la orientación dominante en política educativa; está más preocupada en maquillar el fracaso escolar por otros caminos que en ensayar planes de choque y apoyo sostenido desde diversas instituciones en zonas y centros de actuación preferente.

IV. EL GRUPO DE PARES (O IGUALES) EN LAS SOCIEDADES MODERNAS

La peña de amigos, niños o adolescentes, siempre ha tenido un papel socializador complementario del de los padres y maestros, y, lo que es más, ha crecido a costa del declive socializador de estos últimos. En las formaciones sociales donde se ha generalizado el carácter de dirección por otros, para los niños, los «otros» de referencia están en el grupo de amigos del barrio o del colegio.

Los padres de dirección interna (CDI) no toman en cuenta las opiniones o gustos de la panda de sus hijos en su actuación con ellos. Creen que las normas son válidas independientemente de la conformidad o no con la gente que los rodea. Acorde con eso, el grupo de pares dirigidos internamente propio de sus tiempos no era tan homogéneo en gustos y aficiones como la actual peña de menores de dirección por otros.

En este último caso (niños CDO), los padres han perdido parte de su influencia, y el maestro en buena parte es un facilitador, un animador que estimula iniciativas del grupo de iguales en la escuela. Es la peña de amigos un círculo extrafamiliar donde se aprende cómo hay que ser o pensar para tener aceptación y manejarse bien con la gente, clave del éxito en las sociedades terciarizadas; el aula es otro espacio para ese aprendizaje.

El grupo de iguales, compuesto por individuos de dirección por otros, actúa como un jurado continuo para valorar la conducta de sus miembros (RIESMAN, 1981: 94), hasta el extremo de que poca de su vida privada no es sometida a examen. Este grupo de pares sanciona los intentos de sobresalir, el mal humor o los «malos rollos» para con el colectivo. En su seno se lleva a cabo una socialización de los gustos, de las preferencias fluctuantes respecto al ocio y el consumo que tan íntimamente ligados están en las sociedades terciarizadas; en la peña se aprenden las diferencias cualitativas entre productos y símbolos, seleccionados a partir de los medios de comunicación de masas según la idiosincrasia del grupo: pijos, *rockers*, *mods*, convencionales,

rappers, postmodernos, *skins*, achorizados, cte. —en continua metamorfosis y diferenciados—, según época, edad, clase o grupo social.

Los niños socializados preferentemente según las pautas del grupo de pares, y de las aulas sin autoridad, no son tímidos con el otro sexo, puesto que han sido más o menos coeducados; ni con los adultos, de los que se aíslan o marcan distancias, y con los que pueden llegar a ser arrogantes o perdonavidas, sin llegar a entender muy bien el contexto en el que interactúan con ellos (déficit de socialización intergeneracional).

Teniendo en cuenta que hemos estado hablando de tipos o situaciones «puras», es fácil imaginar la cantidad de conflictos que pueden presentarse en una realidad social siempre mixta e «impura». El niño está sujeto a conflictos de rol, entre el papel de hijo y el de amigo, entre las expectativas que como alumno depositan en él sus padres y las de sus colegas infantiles; posible conflicto entre la educación familiar de dirección interna y las exigencias de homogeneización de conductas en la peña, etc.

También se dan padres de dirección por otros que se impacientan con los hijos que se desvían de sus iguales, que no llevan vida callejera por falta de éxito o porque son excesivamente caseros para su gusto. En este nuevo ambiente se hace más notoria la condición de «perdedores» de los niños poco desenvueltos para el trato social.

De todo lo anterior puede colegirse que en una sociedad industrial avanzada, donde predomina la dirección desde otros, puede resultar frustrante para el sujeto una socialización demasiado «pura» tanto en el carácter social de dirección interna, como en el de dirección ajena. En el primer caso por los problemas de adaptación que ello puede generar; en el segundo por la falta de entidad resultante del sujeto socializado, que queda inerme fuera del grupo, y a la vez dentro de éste no tiene consistencia propia para resistirse a la desviación social en que el grupo pueda incurrir, por peligrosa que ésta sea. También parece claro que el tipo de educación moral apropiada no es tanto el de la interiorización autoritaria y culposa de normas en el superego, cuanto el de una moral de responsabilidad ante otros, asentada en el ego, en la razón: una moral capaz de justificar racionalmente ante los demás la propia conducta en base a sus principios éticos; en la escuela sufragada con fondos públicos el referente debieran ser los principios que inspiran la declaración universal de derechos humanos, sean cuales fueren la religión o la etnia de los alumnos.

No estaría completo el panorama de la socialización de la personalidad que hemos trazado, si junto a los cambios sociales, o la función actual del grupo de pares, no mencionásemos también la influencia de los medios de comunicación de masas, a los que nos vamos a referir a continuación.

V. SOCIALIZACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

La sociedad industrial avanzada no sólo es el reino del consumo masivo discriminado por marcas según *status* y de la economía globalizada*, sino de la omnipresencia de los medios de comunicación de masas o *mass media*.

La transmisión de mensajes a un público amplio, incluso recurriendo a símbolos e imágenes, con efectos socializadores difusos, es tan antigua como la propia cultura. Mitos, cuentos, sermones, monumentos narrativos, retablos de iglesias, pórticos de catedrales, relatos imaginativos moralizantes, seriales radiofónicos, etc., han ejercido una función socializadora anónima, prevalentemente en el sentido de transmitir normatividad social, aunque también a veces en la dirección del cambio.

Sin embargo, el advenimiento del medio audiovisual con el cine (en su primera etapa mudo), y su hegemonía absoluta con la llegada de una televisión a cada hogar, ha introducido cambios en la función socializadora de los medios de comunicación al público; los otros agentes socializadores (familia, escuela, pares, iglesias, etc.) también han sido afectados por la explosión audiovisual.

La televisión tiene una estructura, en tanto que medio, distinta a la de los medios no audiovisuales o al cine, que le ha permitido interferir y recubrir las otras agencias de socialización. Piénsese en su programación ininterrumpida, su invasión del ámbito privado, la modificación de la convivencia familiar, su dinámica acelerada, etc. El declinar de los medios escritos por la irrupción audiovisual, culminante en la Televisión, ha sido calificado por los comunicólogos como el paso de la Galaxia de Gutenberg —llamada así en honor del inventor de la imprenta europea— a la Galaxia McLuhan. Esta última denominación tiene su origen en una obra que el canadiense Marshall McLuhan escribió explicando este proceso, y que precisamente llevaba por título *La Galaxia Gutenberg* (MCLUHAN, 1985).

Una tesis central del pensamiento de McLuhan, explicitada en el título de otra obra, es que *El Medio es el Mensaje*. Los medios audiovisuales trasportan imágenes de impacto emotivo, y hacen circular la información con una generalidad, rapidez, simultaneidad que convierten el mundo en una Aldea Global (otra expresión suya, empleada en el título del libro *Guerra y Paz en la Aldea Global*, que ha hecho fortuna).

McLuhan anuncia cambios caracterológicos y sociales para la posteridad derivados del imperio televisivo. La sociedad moderna, inicialmente con una estructura comunicacional asentada sobre la linealidad y el distanciamiento para la información y la crítica, propios del soporte escrito, va a ser «retribalizada». (Recuérdese que en las tribus sin alfabeto, sin escritura, las imágenes—totems, ídolos— y los relatos —mitos y otras narraciones imaginativas

de literatura oral— servían para comunicar las tradiciones a sus miembros; tal transmisión se hacía colectiva a través de ritos, fiestas, etc.) El postalfabetismo audiovisual retorna a los individuos a esta interdependencia colectiva, pero a una interdependencia electrónica, distinta de la del prealfabetismo (MCLUHAN, 1985: 15, 46, 72 *et passim*). En la tribu, o en la aldea antigua, toda la comunidad estaba presente cuando en fiestas y ritos se les transmitía normatividad o sentido. En la época moderna ilustrada, dominada por la Galaxia Gutenberg (lectura-escritura impresa) se invita al pensamiento individualizado. Con el predominio de la Galaxia MacLuhan (televisión fundamentalmente), de nuevo son las imágenes lanzadas al público las que intentan atrapar a los individuos; pero éstos ya no están reunidos en la plaza, sino que las familias o individuos televidentes permanecen en sus casas, frente al receptor, aislados unos de otros.

Recientemente menudean programas interactivos a los que los televidentes pueden enviar mensajes mediante el teléfono móvil o por internet. Sin embargo, tales programas no suelen prodigar las apelaciones a la inteligencia crítica o a la acción social (aunque es una posibilidad). En no pocos de ellos, la interacción consiste en responder preguntas estúpidas para ser incluidos en un sorteo, o en seleccionar a personajes de un concurso; de ello se sigue un buen negocio de colaboración entre cadenas televisivas y compañías telefónicas.

Enlazando esto con nuestro discurso anterior, podríamos decir que en las sociedades preindustriales de dirección tradicional es toda la comunidad omnipresente (tribu, aldea, vecindario) la que socializa a los niños y jóvenes. En nuestra sociedad postindustrial también hay una omnipresencia de mensajes y pautas socializadoras para los individuos en la televisión, pero por sobreabundancia se forma una prolija maraña de información e imágenes de entre la que hay seleccionar; y para los niños y jóvenes las consignas de selección proceden del grupo de iguales. Los niños intentan ver en casa, insistimos, aquellos programas que van a ser objeto de comentario en su grupo de amigos durante los recreos.

No conviene olvidar que, al alba del tercer milenio, hizo acto de presencia un nuevo medio de comunicación, un medio mixto, a la vez audiovisual y escrito, con gran capacidad para la interacción, que se expande con fuerza. Se trata de la Gran Telaraña Mundial (World Wide Webb, www) de Internet. Esta red sí permite la comunicación entre usuarios de todo el mundo, a diferencia del medio televisivo, y propicia la formación de «grupos virtuales» (individuos que intercambian mensajes sin necesidad de juntarse o conocerse personalmente). Mediante Internet sí se han organizado campañas mundiales, por ejemplo recogiendo firmas para evitar ejecuciones de mujeres «adúlteras» en aplicación de la ley islámica en Nigeria, u organizando manifestaciones globales contra la invasión de Irak.

En torno a los efectos de los *mass media* para la culturización de las masas, y respecto a la socialización moral de los menores, surgió una gran polémica que todavía subsiste.

En concreto, en relación a la llamada «*cultura de masas*», los autores se dividen en *Apocalípticos e Integrados* (Eco, 1977), según sean negativos u optimistas en el enjuiciamiento de dicha cultura producida industrialmente. Por cultura de masas no entienden sólo la producida por el medio audiovisual, sino la literaria con pretensiones masivas (*best seller*); pero la aparición de tal medio acentuó enormemente, según los apocalípticos, los procesos de degradación de la «cultura» a través de la difusión masiva. Los apocalípticos no son contrarios a los medios de comunicación, sino al uso que se hace de ellos mediante productos que degradan la cultura o manipulan la mentalidad y necesidades de quienes reciben sus mensajes.

Los *apocalípticos* dirigen a los medios de masas acusaciones como éstas:

a) Difunden por todo el globo una cultura homogénea que va erosionando las particularidades de cada cultura étnica, con lo cual destruyen las fuentes de donde se nutren la variedad y riqueza de la producción cultural.

b) Promueven una visión pasiva y acrítica del mundo, reforzando las tendencias conservadoras en materia de costumbres, religión y política.

c) Son un instrumento socializador que promueve tipos humanos dirigidos desde afuera, con escasa independencia y autonomía interna, fácilmente manipulables.

d) Constituyen una superestructura estatal o capitalista que a través del control de la personalidad misma de los individuos, al crear y canalizar sus necesidades, controla el orden establecido en favor de la clase dominante (Eco, 1977: 46-50).

Entre los apocalípticos más duros hay que incluir a la primera generación de la Escuela de Francfort*. Horkheimer y Adorno, por ejemplo, critican los efectos devastadores de los mass media para la auténtica comunicación; para ellos estos medios interconectan al público al que le dan el mensaje hecho, sin que éste pueda a su vez producir mensajes y comunicarlos, interconectan incomunicando (Alonso, 1989). Marcuse, otro de los primeros francfortianos, no es menos pesimista, al explicar que la sociedad industrial avanzada estructura el sistema de necesidades de la personalidad en dirección del consumo y el conformismo, incapacitando para la rebelión o la crítica contra el orden social; los medios audiovisuales constituyen así uno de los dispositivos socializadores básicos (Marcuse, 1968, 1972).

En el otro extremo se encuentran los *integrados*, quienes saludan la expansión de los *mass media* no sólo como un hecho irremediable sino como un

factor de progreso y de distribución democrática de la cultura. Arguyen a sus oponentes que la cultura de masas es un producto de la sociedad industrial sea o no capitalista; la progresiva homogeneización cultural puede ser motivo de aproximación entre naciones, siendo falso que borren las tradiciones culturales; y por si fuera poco hacen ver que la difusión sistemática de información contribuye al asentamiento de la democracia (ECO, 1977: 50-57).

Esta polémica entre críticos y apologetas del imperio mediático, lejos de estar enterrada, sigue viva. En tiempo reciente, los críticos acusan a los medios de hacer triunfar el Pensamiento Único (neoliberalismo económico y político), y de fomentar la generalización del mal gusto al buscar audiencia fácil; en cambio los «postmodernos», en versión actual de los integrados, valoran positivamente la capacidad de conseguir audiencia masiva de algunos programas de dudoso gusto, negándose a mirarlos como cultura degradada o de baja calidad.

Pierre Bourdieu se muestra especialmente crítico con el medio televisivo, al que califica de «colosal instrumento de mantenimiento del orden simbólico». Llega a decir que la dinámica impuesta por la televisión «pone en muy serio peligro las diferentes esferas de la producción cultural: arte, literatura, filosofía, derecho»; e incluso pone en graves dificultades a la vida pública y la democracia (BOURDIEU, 1997: 7 y 20). La prensa, la producción cultural que llevan a cabo artistas e intelectuales, e incluso las manifestaciones políticas se estructuran pensando en aparecer o «estar en la onda» televisiva. La disputa por la captación de espectadores somete a la televisión a la mercadotecnia, practicando una censura invisible a la reflexión crítica, ya que ésta es inadaptable a la fragmentación y a la velocidad acelerada propias del medio. El deseo de retener de continuo a los televidentes de todas las ideologías reduce la vida del mundo a anécdotas y cotilleos (socialización despolitizada en la banalidad). Con esta lúgubre aunque lúcida perspectiva Boudieu no se aleja mucho de los juicios de Marcuse.

En cambio, Jürgen Habermas, el más influyente miembro de la segunda generación francfortiana, con el cauteloso optimismo que le caracteriza, guarda un cierto *equilibrio* entre *apocalípticos* e *integrados*. Para Habermas los *mass media* tienen potencial en ambas direcciones: en el sentido autoritario de control y manipulación (o sumisión al mercado, añadimos nosotros), y en el sentido de fomento de la comunicación y de los intereses emancipatorios. Se trata de hacer prevalecer la segunda dirección sobre la primera, cuyo dominio controlador, de todos modos, no puede ser tan absoluto como denuncian los apocalípticos.

No avanzan los *mass media* hacia una centralización controladora a modo de Gran Hermano* sino que se mantiene en ellos el pluralismo, debido a los intereses rivales de las empresas o grupos políticos y a los gustos variados

de la audiencia. Por otro lado, los mensajes no son aprehendidos por sus receptores en la forma e intensidad que pretende el emisor, ni la dinámica de investigación y libertad periodística puede ser eliminada por los controles oligárquicos. Los actores sociales convocados por la pequeña pantalla (entrevistados en directo o invitados a programas de opinión) tampoco son perfectamente controlables una vez allí, y a través de la Galaxia McLuhan son llevados más allá de su origen local sus mensajes no controlados. Habermas admite que el sistema económico y el sistema político actúan sobre la comunicación mediática distorsionándola a su favor, pero insta a que una política democrática ponga límites a esas distorsiones sistémicas de la comunicación pública (HABERMAS, 1987: 525-553).

En cualquier caso, aun pareciéndonos bien esta equilibrada posición, no dejan de ser ciertos algunos efectos ideológicos globales del funcionamiento actual de la televisión. Como señala Luis Enrique Alonso, la saturación comunicativa de las sociedades industriales avanzadas no debe ocultar el hecho al que se referían los apocalípticos francfortianos, nos interconectan como individuos aislados al flujo de imágenes y consiguen imponer la idea de sociedad como simple suma de individuos, perdiéndose el sentido de lo colectivo, lo solidario. Tras la opulencia cuantitativa de los *media* se esconde una auténtica miseria cualitativa de la comunicación (ALONSO, 1989: 73), y tras la libertad de hacer *zapping*—me permito añadir— viajan mediaciones ideológicas que afectan a la socialización primaria y secundaria (dioses como modelos, costumbres, roles, consumo, etc.).

Volviendo a enlazar otra vez con nuestras reflexiones sobre el carácter social, señalemos que los padres que educan niños proclives al CDI suelen controlar los programas que ven sus hijos, a menudo junto a ellos, e incluso aprovechan los contenidos para moralizarlos. Tales niños, al ser moralizados fuertemente en la familia, tienen mayor capacidad de independencia en el grupo de amigos.

En cambio, en los ambientes familiares proclives al CDO, dejan a los niños solos ante el televisor con más frecuencia, y no se preocupan tanto de los efectos morales que puedan producir. Este tipo de niños selecciona programas sobre todo en función de la audiencia que les presta el grupo de amigos, en cuyo seno se valoran y reciben significado los mensajes audiovisuales; de ese modo los miembros del grupo uniforman sus gustos y su universo valorativo, mientras que se distancian de quienes no están en la onda del grupo. Dicho de otra forma, esto crea en los grupos de iguales un margen de diferenciación en la recepción de mensajes e interpretación de símbolos, en la adopción de consumos y modas, respecto a los adultos o a otros grupos. Entre estos niños y adolescentes el hábito de lecturas solitarias ha decrecido.

Otro punto discutido, en relación con los procesos socializadores, gira en torno a la cuestión de los efectos de la contemplación audiovisual de la violencia sobre la personalidad infantil y adolescente.

Parece probado que ciertas personas de conducta patógena se inspiran en los espectáculos violentos de la televisión. Contra esto se arguye que tales sujetos actúan así porque están desequilibrados, no porque imiten a la televisión, puesto que si no la vieran actuarían violentamente, de todos modos, aunque bajo otras formas.

Sin embargo, son muchos los autores que desde los años sesenta advierten de que los medios audiovisuales hacen penetrar las imágenes en el fondo psicológico endotímico sin pasar por el selector de la crítica racional. Las imágenes se introducen a espaldas de la capacidad de reacción consciente del espectador, que se encuentra fascinado, hipnotizado ante la pantalla. Gilbert Cohen-Séat ha estudiado empíricamente estos procesos, utilizando electrogramas, y sostiene la hipótesis de que cuando el espectador se identifica con un personaje violento coactúa mentalmente con él, a lo largo de la representación, aunque no llegue a ejecutar la obra. Cuando el personaje propina un puñetazo o una cuchillada, las señales indican que en el cerebro del espectador identificado con aquél se procede a dar la misma orden, sólo que más débil puesto que no se pone en práctica la fase ejecutiva (COHEN-SÉAT, 1961, *apud* ECO, 1977: 350-353). ¿Deja este mecanismo secuelas de actitud o predisposición interna a la violencia en edades tempranas?

Si esto fuera así, y puesto que la personalidad se modela en los años infantiles, no cabe duda de que la infancia debiera ser protegida de ese daño, poniendo límites a la exhibición de violencia gratuita e injustificada en horas de audiencia infantil. La buena socialización de la infancia en los tiempos actuales es un bien a conseguir y proteger, que difícilmente puede conseguir la escuela en solitario; así que hay que escoger entre proteger a la infancia, en este punto, o mantener la «libertad de comunicación» invocada para emitir programas violentos en horarios infantiles.

El efecto socializador de la televisión va, pues, mucho más allá de la incitación al consumo. A través de la televisión se transmiten al público infantil roles de género, de padres-hijos, de profesiones varias y pautas de conducta atractivas, fascinantes. La pequeña pantalla es una fuente de impregnación de actitudes conformistas o rebeldes, de estética vulgar o refinada; por allí desfilan localismos, globalismos, y costumbres extrañas, divos irresponsables o personajes modélicos.

Frente a la televisión, el maestro, además de verse rebajado en cuanto fuente de información y de opinión, pierde peso en su rol de agente transmisor de valores y normas; incluso podría decirse, desde el punto de vista de los Integrados, que el televisor es un maestro más plural e imparcial, transmi-

tiendo los diversos valores, que un profesor con una ideología determinada. Dejándose llevar por ese optimismo audiovisual hasta se ha especulado con la sustitución paulatina de profesores por terminales de ordenador.

Esto último parece viable, sobre todo para personas adultas, en lo que se refiere a ciertos aprendizajes (idioma, matemáticas o educación a distancia en general); en niños y jóvenes la necesidad de buscar y manejar información de la red para las diversas materias no se discute, pero esto no alimenta una tendencia hacia la desescolarización sino hacia una escolarización cada vez mayor. Tal tendencia se ve alimentada por la evolución postindustrial hacia la incorporación juvenil tardía al trabajo, y por el desplazamiento de la custodia de adolescentes desde la familia a la escuela; a la cual se le va exigiendo cada vez más esfuerzos de socialización que de nivel académico, en la etapa de enseñanza comprensiva obligatoria. Aun así, han surgido casos aislados de familias que desean educar a sus hijos en casa, conectados a través de Internet a centros especializados. Si prosperara tal inciativa, habría que plantearse la necesidad de garantizar, mediante controles pertinentes, que esos niños tuvieran suficiente contacto con sus coetáneos y cubrieran realmente los objetivos obligatorios de su etapa educativa.

Para finalizar este capítulo y orientar los siguientes, sintetizaremos las diferentes dimensiones de la función socializadora del sistema escolar moderno, que abarca desde la formación de la personalidad, o la educación moral, hasta el aprendizaje de profesiones.

VI. INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SOCIALIZACIÓN

Cuando considerábamos la institución educativa como un agente de socialización primaria y secundaria, estábamos dando a entender que su función primordial era socializar.

Pero si socializar es incorporar a nuevos individuos a una sociedad, tal inserción habrá de hacerse a través de sus instituciones básicas, a las que el individuo «normal» terminará prestando aquiescencia interna. Ello significa que la función genérica socializadora de la institución educativa se distribuye en varias funciones más específicas que refuerzan a la totalidad social o a sus diversas áreas institucionales.

La escuela en las sociedades modernas es una institución más básica que antaño, pues otras instituciones dependen más de ella que en tiempos pasados. La acción socializadora de la escuela, que incluso contribuye a modelar la personalidad de los niños, se diversifica en varios frentes o tareas que llevar a cabo, a las que se denomina funciones. «Funciones» en Sociología son precisamente eso, las tareas o utilidades que una institución desempeña en

favor del conjunto social o sus partes básicas, satisfaciendo las necesidades sociales y de los individuos, como vimos al hacer un estudio sociológico de la familia.

En este sentido, la institución educativa lleva a cabo funciones encabalgadas con las de otras instituciones básicas, con las que guarda relación de interdependencia. Para expresarlo con la rotundidad de que suele hacer gala Fernández Enguita, diremos que «la escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación al sistema social global o sus subsistemas más relevantes. Carece de sentido explicar su existencia, sus características o sus cambios en virtud de su sola dinámica interna o recurriendo a explicaciones causales unilaterales» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1980: 27).

Además de a la familia, la escuela presta inestimables servicios —que suelen ser recíprocos— a la cultura instituida, a la institución económica y a la política. Sus prestaciones se extienden también a la religión y a la institución recreativa (deportes, ocio, etc.).

En la sociedad industrial avanzada, la familia ha menguado su función de agente de socialización secundaria en lo que al aprendizaje laboral se refiere. En sociedades tradicionales, la «formación profesional» de grandes masas de campesinos u otros trabajadores manuales era transmitida en familia, de generación en generación. En la actualidad es mucho menos frecuente que los hijos se dediquen a la misma actividad que sus padres; pero, aunque sea ese el caso, los vástagos son custodiados en escuelas y educados respecto de competencias básicas hasta la edad laboral, y en competencias especializadas más tardíamente, si permanecen escolarizados.

Anotemos, por su importancia reciente, la función escolar de guardería infantil y juvenil, pues permite la dedicación al trabajo de las madres, y aleja a las cohortes jóvenes de la calle y de las cifras del paro. Estos dos últimos servicios sociales permiten alejar o mitigar situaciones generadoras de malestar social, conflictivas para el sistema. En relación con ello se han venido produciendo polémicas y pequeñas acciones colectivas en torno al horario de la escuela pública. La mayoría de profesores y algunos padres son partidarios de la jornada continua (de 8:30 a 14:30, en Secundaria, de 9 a 14 o similares en Primaria, frente a la antigua jornada partida); otros verían con buenos ojos que sus hijos pudieran permanecer en el colegio durante toda la jornada laboral, en la que ellos están ausentes de casa. La segunda posibilidad requeriría añadir al horario lectivo actividades y servicios complementarios. Esto último ya se lleva a cabo en centros privados con cargo financiero a los padres. Y no cabe duda de que la adaptación del horario escolar al horario de trabajo de las familias, con cargo al erario público en los centros gratuitos, sería una medida política favorecedora de mayor inserción laboral femenina.

La aportación de utilidades al sistema económico-productivo es evidente. La institución educativa provee de arquitectos a las constructoras, de químicos a los laboratorios industriales, de veterinarios a las empresas cárnicas o pecuarias, de economistas e informáticos a centros financieros o comerciales, y de gente que sabe leer a cualquier sector con ocupaciones en las que son indispensables ésta u otras habilidades enseñadas institucionalmente (escribir, hacer cálculos, etc.).

Sin embargo, pese a tanta evidencia, se ha relativizado desde varios frentes críticos la eficacia preparadora de la institución. Se alega que los titulados aprenden más en el puesto de trabajo en unas semanas que en los centros educativos durante años; aunque se reconoce la importancia de cierta formación básica, se consideran superfluos muchos conocimientos.

Los «credencialistas» críticos añaden que los títulos sirven, más que como garantía de competencia profesional, como credencial para mantener posiciones de ventaja, y para evitar la concurrencia de los no titulados. Por otra parte, algunos sociólogos del conflicto consideran que en los trabajos poco cualificados cuentan más los aprendizajes latentes o currículum oculto -—como sometimiento al horario, a la autoridad, comportamiento gregario—, que los conocimientos y habilidades del currículum manifiesto (BOWLES y GINTIS, 1985: 59).

La cara social de la ubicación en el mundo del trabajo es la asignación de posiciones en un estrato privilegiado, desventajoso o intermedio. La escuela legitima mediante títulos la dedicación de los individuos a profesiones de recompensa muy desigual; y, sobre todo, hace creer que esa desigualdad sitúa a cada cual en el sitio que se merece según la capacidad y esfuerzo desarrollado en su época de estudiante, haciendo abstracción de otros factores sociales adscritos a los individuos por su origen familiar.

La escuela, en la medida que coloca a los educandos en una posición similar a la de su status familiar de origen, cumple una función de reproducción social; y en la medida que permite que algunos individuos cambien su posición originaria, merced a su trayectoria escolar, favorece la movilidad social. En cualquiera de los dos casos contribuye a los mecanismos de estratificación social al seleccionar profesionalmente a los actores sociales.

Fundamental es también la contribución de la escuela a la reproducción de las formaciones culturales colectivas, tanto en lo que se refiere a los sistemas de conocimiento científico-técnico como a la ideología prevaleciente, creadora de consenso social legitimador; en esto último profundizaremos en sendos capítulos dedicados a la transmisión de valores y a la cultura respectivamente.

En el plano político, los servicios de la escuela a los sistemas de poder modernos son indispensables. En los centros educativos, por ejemplo, los

alumnos van asumiendo que su participación en el poder escolar consiste en elegir representantes periódicos, no revocables, que no están facultados para abordar cambios estructurales del régimen académico o disciplinario. Esto les socializa en las normas de poder vigentes en la sociedad adulta; en ella se eligen representantes sabiendo que éstos no pueden ir más allá de ciertos límites, no pueden tocar la estructura profunda, pues ello exigiría un cambio histórico radical: la propiedad privada de los medios de producción y la subordinación de los trabajadores a tales propietarios son intocables. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990: 37).

Cobra especial interés recientemente la contribución de la escuela al desarrollo de la institución recreativa y su mercado, especialmente en un sector: el deporte y sus consumos anejos. En la escuela aprenden los alumnos qué marcas de pantalón deportivo, calzado o chándal se cotizan simbólicamente, y presionan a sus padres para no quedarse atrás en esa distinción simbólica. A través de las clases de Educación Física, se aficiona el alumnado a la práctica del deporte y por añadidura a su consumo televisivo, una de las principales bases de audiencia para la industria mediática. A este respecto ya hemos hecho referencia anterior al especial relieve que tienen tanto la complicidad como las contradicciones entre escuela y *mass media*, para la macrofunción socializadora en nuestro tiempo.

Y digamos para concluir que, en realidad, las referencias a las funciones de la escuela —no exentas de contradicciones entre ellas y conflictos entre sus actores— impregnan todo este libro, constituyen un importante hilo conductor; por lo que no extenderemos más este apartado, dando por supuesto que al lector no se le escapará ya ese hilo, tras esta llamada de atención.

CAPÍTULO 5

LA ESCUELA Y LA TRANSMISIÓN DE VALORES. IDEOLOGÍA Y ESPÍRITU CRÍTICO

I. SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

Como hemos visto en capítulos anteriores, la educación moral forma parte de los procesos de socialización. Se entiende por «moral» un conjunto de normas y valores socioculturalmente aprendidos por los sujetos, y que ha sido interiorizado de tal forma que dichos sujetos experimentan sentimientos de gratificación, culpa o responsabilidad por su cumplimiento o transgresión.

Dentro de la educación moral encaja el aprendizaje de papeles sociales (ser «buena» madre, estudiante, abogada, médico...) y la aceptación o no de las instituciones reinantes que se sostienen junto a conjuntos de valores y normas (familia, escuela, Estado...).

La Sociología se ocupa del estudio de los valores y actitudes prevalecientes en un grupo o una sociedad concreta, mediante encuestas, análisis de contenido en prensa u otro material escrito, discusiones de grupo y otras técnicas. Pero eso no significa que el sociólogo se identifique con la moral dominante con la que se encuentra. Puede valorar positivamente la función cohesionadora de los valores vigentes en cada momento, al modo funcionalista; o puede mostrarse crítico, alegando que tales valores consolidan una sociedad dividida en clases desiguales a beneficio de los grupos dominantes, como los sociólogos del conflicto; estos últimos suelen referirse a la constelación de valores y normas dominantes con el término «ideología».

Por otro lado, pedagogos o simples educadores, aun siendo conscientes de que el orden social y moral tiende a reproducirse, se enfrentan al mismo dilema. Acceptan que hay que contribuir desde la escuela a educar moralmente a las nuevas generaciones, a darles educación ética y cívica; pero ¿en qué valores?, ¿en los socialmente dominantes o en los que se presentan críticamente como alternativa?

Mientras los intereses del orden y la cohesión social aconsejan lo primero, el espíritu de la Modernidad estimula lo segundo, la crítica. El catalizador

científico y filosófico de la cultura moderna consiste en eso último, en la aplicación continua y sistemática de la crítica racional a todos los campos del saber y de la conducta.

En el cúmulo de literatura reciente de diversas ciencias de la educación es llamativo el gran volumen de escritos y el énfasis en controversias a que ha dado lugar el tema de la educación moral y cívica en la escuela. Entre ellos, sin embargo, no abundan tanto los estudios desde la Sociología en las últimas décadas.

Por eso, aun sin descuidar la preeminencia del punto de vista sociológico, cuando llevemos más avanzado este capítulo vamos a desarrollar posiciones teóricas que se han ido tomando en Psicología Evolutiva y en Didáctica, junto a planteamientos filosóficos adyacentes, para hacernos una representación pluridisciplinar del estado de la cuestión.

Pero antes merece la pena que hagamos algunas precisiones sobre el término «ideología», pues denota un concepto clave con el que muchos sociólogos se refieren a los valores sociales y su transmisión.

II. PRECISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA

El vocablo *«ideología»* se presta a múltiples malentendidos debido a la variedad de significados con que se utiliza. Su cabal comprensión requiere un esfuerzo teórico por rastrear el concepto desde Marx —pues su uso sistemático lo comienza el marxismo— y una exposición lo más pedagógica posible.

Comencemos con un ejemplo útil para explicar lo que el concepto ideología significa en la tradición marxista. Cuando Aristóteles (siglo IV a.c.) escribió en su *Política* que «el hombre es libre o esclavo por naturaleza», su afirmación no suscitó ningún escándalo o revuelo. La gente en su época, y durante muchos siglos después, encontraba «natural» que hubiera mujeres y hombres libres que poseyeran esclavos y esclavas en propiedad.

Esa *creencia**, de que «dos hombres son libres o esclavos», se correspondía con los hechos de aquella sociedad, por lo que sus miembros lo encontraban «natural». Es un ejemplo de lo que Karl Marx llamaba *«ideología»*.

Aunque el concepto de ideología fue incorporado a la reflexión filosófica en el siglo XVIII, fue Marx (1818-1883) quien lo convirtió en un punto de referencia central de la filosofía y la sociología del conocimiento.

Según Marx, cada sociedad produce creencias y orientaciones para la acción coherentes con la forma de organización social de la propiedad y el trabajo. Estas representaciones aparentemente son objetivas, porque se ajustan a los hechos y prácticas históricas vigentes, pero son engañosas en cuanto

que intentan justificar ocultamente formas sociales de privilegio y dominación como si fueran naturales: enmascaran, por tanto, la realidad social.

Consecuentemente con este enfoque marxiano, en la época de Aristóteles:

— hubiera sido objetivo decir que en las ciudades griegas había ciudadanos libres y seres humanos privados de todo derecho;
— era ideológico asegurar que la existencia de la esclavitud es una condición «natural» dentro de la especie humana.

Al mismo género ideológico pertenecen algunas creencias que están o han estado vigentes:

— «es voluntad de Dios que los señores porten armas, los monjes oren y los siervos aren» (ideología feudal);
— «en EEUU cualquier ciudadano puede llegar a multimillonario si sabe aprovechar sus oportunidades» (el sueño americano: ideología nacional-capitalista propia del lugar);
— «Francisco Franco, caudillo de España por la gracia de Dios» (inscripción de las monedas franquistas, de curso legal desde 1939 a 1997; ideología involucionista de la Dictadura que se legitimaba acudiendo a la teoría teocrática del poder, más bien propia de la época feudal, en versión del nacionalcatolicismo autóctono).

La ideología, para Marx, tiene una función engañadora. El engaño consiste en que convence subrepticiamente de que lo que es propio de un orden social (la esclavitud, la servidumbre, la propiedad privada, etc.) es «natural», «querido por Dios», «absolutamente inevitable», etc. Frente a la «falsa conciencia» o ideología de la clase dominante, Marx consideraba su propia obra como la expresión elaborada de la conciencia de clase de los trabajadores, la expresión de un conocimiento de la realidad social más allá de las apariencias, en busca de la emancipación de las desigualdades sociales.

Pero la ideología no es un engaño premeditado, sino que es espontánea y va modelando la conciencia, como si fuera la forma de pensamiento más natural; aunque también tenga formas muy elaboradas, según Marx no es un engaño general planificado por los poderosos para manejar la vida de los trabajadores, sino una forma de pensamiento acorde con las relaciones sociales de producción prevalecientes: «No es la conciencia la que determina su vida, sino la vida la que determina su conciencia» (MARX y ENGELS, 1970: 26). La ideología representa la forma de vida vigente como la forma natural de vivir.

Este concepto marxista de ideología, bien usado, tiene gran utilidad para la crítica social, pues permite desenmascarar justificaciones falaces de privilegios y desigualdades sociales en vigor.

Sin embargo, Marx creía poco útil la mera crítica ideológica, pues a la ideología no se la hace desaparecer criticándola, sino transformando las desigualdades sociales que la originan.

Pondremos un ejemplo actual que aclare esta posición:

Cuando los abuelos de los actuales universitarios tenían la misma edad que sus nietos ahora, el porcentaje de mujeres que estudiaban en la universidad española era muy pequeño. Entonces estaba muy extendida la creencia ideológica de que los varones estaban mejor dotados para los estudios, o para las profesiones «de carrera», a pesar de las críticas muy bien fundadas que hacían las feministas a este ideologema y del buen rendimiento escolar de las niñas.

En la actualidad, todo el mundo sabe que las chicas españolas obtienen mejores resultados académicos que los chicos. Además, desde el curso 1986-1987, las mujeres sobrepasan la mitad de la población estudiantil universitaria.

De ese modo ha quedado desenmascarado efectivamente el carácter ideológico de aquella creencia patriarcal; tal ideologema privilegiaba los intereses de los varones, pues hacía a los padres preferir que estudiasen sus hijos mientras las hijas ayudaban en casa.

Pero ha sido más eficaz el vuelco de la situación creado por la incorporación de la mujer casada al mercado de trabajo, y por tanto la necesidad de prepararse mediante el estudio, que todas las críticas ideológicas anteriores.

Esta crítica ideológica a las creencias patriarcales no procede de Marx, pues él era bastante patriarcal en su conducta cotidiana y aplicó la crítica ideológica a las diferencias de clase social, pero no a las discriminaciones sociales en razón del sexo. Lo cual muestra la gran potencialidad del concepto marxiano de ideología, más allá del uso que el propio Marx hizo de él.

Este sentido crítico-negativo y peyorativo del término ideología, en cuanto conocimiento engañoso, no es el único, sino el que preferentemente manejan los autores marxistas.

El filósofo y sociólogo del conocimiento Karl Mannheim (1893-1947) profundizó en otros aspectos del pensamiento ideológico, haciendo una distinción entre *ideología* y *utopía**.

Por «ideología» entiende Mannheim la expresión en ideas de una actitud o mentalidad histórica que representa, a la vez que oculta, un orden social de intereses de quienes lo comparten (ideología capitalista, por ejemplo). No es

una representación objetiva e imparcial de lo social puesto que se configura interesadamente.

En cambio «utopía» es la expresión en ideas de un orden social inexistente, pero que puede llevarse a cabo en un futuro mediante cambios sociales (utopía socialista, o ecologista pongamos por caso para nuestro tiempo). Tampoco la utopía es, pues, una representación objetiva de lo social, sino un modelo orientador para el cambio (MANNHEIM, 1966: 89).

Ni la ideología ni la utopía representan la realidad social tal cual es, según la versión de Mannheim.

Según el neomarxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937) la ideología se articula en cuatro áreas de diferente nivel cultural: la filosofía, la religión, el sentido común y el folklore.

Gramsci señala que en las sociedades modernas se acrecienta la importancia política de la lucha ideológica en las instituciones educativas y en los medios de comunicación de masas. En estas instituciones, los intelectuales y los artistas tienen la responsabilidad de optar por justificar el orden social vigente o, por el contrario, combatir las ideologías que protegen los privilegios de la clase alta y promover ideas favorables a una mayor justicia, igualdad y democratización social (GRAMSCI, 1984).

III. IDEOLOGÍA DE MANTENIMIENTO E IDEOLOGÍA DE TRANSFORMACIÓN

En el lenguaje común el término «ideología» tiene un sentido más vago que en el marxismo, pues significa simplemente «forma de pensar acerca de asuntos sociales o morales». En la actualidad, en las Ciencias Humanas el término en cuestión tiene un significado más amplio que en el marxismo, pero más preciso que en el lenguaje ordinario, de modo que se entiende por ideología lo siguiente:

Una concepción, sistémica o fragmentaria, del orden social que incluye valoraciones y orientaciones para mantenerlo (si ya existe), o llevarlo a la práctica (si aún no ha lugar), a través de la política o de la acción en la vida cotidiana.

Este significado del término es más amplio del que usan Marx o Mannheim, pues en él tienen cabida dos tipos de ideología:

— «*ideología de mantenimiento*»: la que se orienta a conservar el orden social establecido (es el tipo de ideología a la que se refirió MARX); aún me-

nos abierta a lo nuevo es la «ideología de involución», que pretende rescatar un orden de cosas o ideas ya superadas por los acontecimientos históricos (caso de la ideología franquista);

— «*ideología de transformación*»: la que se encamina a la sustitución del orden social que hay —o una parte de él— por otro presuntamente más avanzado o conveniente (aquí puede incluirse la «utopía» de MANNHEIM). (Nosotros consideraremos que existe un avance o progreso social si mejoran las condiciones generales de libertad, equidad, solidaridad y bienestar de la población, o si prevalece el estado de derecho frente a la violencia, siguiendo la tradición ilustrada.)

En cualquiera de los dos casos la ideología proporciona una representación de la realidad social muy mediatizada por los intereses y valores personales o colectivos. Para buscar la verdad que encierran los discursos ideologizados, hay que separar analíticamente lo que se corresponde con los hechos y lo que constituye un mecanismo de persuasión, justificación o propaganda. En esa línea trabaja la sociología del conocimiento: analiza las creencias o discursos propios de una sociedad y determina su relación con factores de interés social (económicos, de dominación, organizativos, de género, etc.). Los intereses sociales, pues, no son concebidos por los sociólogos sólo en términos de clase social, sino también desde la perspectiva de la exclusión o desigualdad en razón de género, etnia, nacionalidad u otras discriminaciones.

La escuela es una de las instituciones a través de la cual se transmite ideología. Pero ¿es meramente transmisora de ideología de mantenimiento o también es un espacio para introducir ideología de transformación? Esta pregunta clave es una variante de esta otra más amplia: ¿es la escuela una institución sólo encaminada a la reproducción social y cultural de lo vigente o puede contribuir también a la modernización y al cambio?

A ella se da respuesta repetidas veces en este libro, desde diversos ángulos. Predominantemente la escuela es socializadora, incorporadora de los educandos a lo que hay, lo cual de ese modo se reproduce en su mente e incluso en su personalidad; pero eso no es contradictorio con la afirmación de que la escuela puede participar junto con otras instituciones en proyectos de transformación en marcha, que en modo alguno pueden llevarse a cabo desde una sola institución. En concreto la política escolar puede formar parte de proyectos políticos conservadores o transformadores, como vamos a tener ocasión de ver.

IV. IDEOLOGÍAS SOCIALES Y POLÍTICA EDUCATIVA

Recordemos que la escuela es un agente de ideologización, pero no el único, ni siquiera el más importante. Por «ideologización» entendemos el proceso mediante el cual un conjunto de representaciones, normas y valores que constituyen ideología es transmitido a una población.

La ideologización —junto con otros aprendizajes, o la formación del carácter— es una parte central de la socialización. Mediante la socialización los individuos se integran en un grupo, en sus formas de vida. Y uno de los capítulos importantes de la integración en un grupo es compartir la forma de pensar acerca de las instituciones sociales (familia, economía, política, etc.).

Pero en la escuela, aparte de reinar espontáneamente la ideología dominante, se transmiten ideologías orientadas políticamente, como vamos a ver a continuación.

En los regímenes autoritarios se lleva a cabo en las escuelas una política abiertamente ideologizadora en favor del régimen. Esto ha quedado claro tanto en las dictaduras fascistas o similares (Alemania nazi, España de Franco, Chile de Pinochet, etc.), como en los regímenes comunistas (URSS, China, Cuba, etc.); su sistema educativo también es dictatorial.

En España, durante la dictadura franquista (1939-1975) fue obligatoria la asignatura «Formación del Espíritu Nacional»; lo era desde Primero de Bachillerato (alumnos de 10-11 años, en los planes anteriores a la LGE) hasta finalizar la licenciatura en la Universidad, y también en Primaria y Profesional.

El contenido de esta materia consistía en exaltar el espíritu militarista y patriótico e inculcar los principios políticos del Movimiento Nacional, cuyo «caudillo» era el general Franco. En las demás materias los profesores debían también respetar dichos principios, de lo contrario podían ser expedientados.

Para estudiar en la Universidad era obligatorio estar afiliado al SEU (Sindicato Español Universitario), el único permitido, cuyos mandos pertenecían a la «Falange Española, Tradicionalista y de las JONS». La «creación de» o «afiliación a» cualquier otro sindicato o asociación universitaria no controlada por el SEU estaban prohibidas, bajo penas de cárcel y expulsión de la Universidad (algo paralelo a lo que ocurría en el mundo político y laboral).

En Escuelas Nacionales (alumnos de Primaria de entre 6 y 12-14 años), durante mucho tiempo se estuvo izando diariamente la bandera nacional y la de la Falange, con los alumnos en formación militar y cantando el «Cara al Sol» con el brazo en alto. Bajo el sistema educativo franquista, además, el uso de lenguas peninsulares distintas del castellano estaba prohibido en las aulas, y en algunas escuelas incluso durante el recreo.

En los regímenes democráticos, como el nuestro actual, la Constitución garantiza la libertad de cátedra, por lo tanto, los profesores son libres de ex-

presar todas las orientaciones ideológicas que existen sobre una materia, y los alumnos también son libres de interesarse por ellas. Esta situación de libertad ideológica en campus universitarios y escuelas se ha practicado normalmente desde 1978, excepto en el País Vasco. Allí algunos profesores y alumnos vieron amenazada su vida, abierta o veladamente, por independentistas radicales, que forzaron su exilio; otros se autocensuraban o guardaban silencio por temor. En cambio nadie es amenazado por opinar a favor de la independencia, pues la Constitución protege ese derecho a opinar libremente.

Dejando aparte a los doctrinarios nacionalistas, en general, en la escuela pública se evita adoctrinar a los alumnos. Esto se hace de dos modos, bien eludiendo tratar cuestiones comprometidas, con lo cual se deja el campo libre a la ideología dominante, o bien intentando formar a los alumnos en el espíritu crítico propio de la ciencia y de la filosofía modernas, sin esquivar temas polémicos.

En las escuelas privadas, existe un «ideario de centro», que en los colegios religiosos españoles suele tener un carácter católico y conservador. En la práctica funciona como una restricción de la libertad de cátedra para los profesores y del pluralismo ideológico para los alumnos, bajo la coartada de la libertad de elección de centro para los padres; y ello a pesar de que si se trata de centros concertados debiera estar garantizada la libertad de cátedra.

La situación quedaría definida correctamente si dijéramos que en los regímenes democráticos el Estado garantiza el pluralismo ideológico en varios sentidos. Por un lado, los profesores o alumnos no pueden ser perseguidos por sus ideas, por lo que en la escuela pública —en la que no se selecciona al profesorado por su perfil ideológico— los alumnos reciben una formación pluralista; por otro lado, los padres pueden elegir centros con una orientación particular que se acomode a sus ideas (sobre todo en la enseñanza privada).

En la España democrática los partidos de derecha, en general, prestan más apoyo a la escuela privada que los de izquierda; los partidos de izquierda, en cambio, apoyan más la enseñanza pública y tienden al laicismo en materia religiosa.

Por cierto que el laicismo en la escuela, durante la Segunda República, fue invocado por los franquistas como uno de los motivos por los que iniciaban la Guerra Civil; tal era la pasión que suscitaba esa cuestión —que aún colea— de la que vamos a ocuparnos ahora.

V. ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN Y EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA EN LA ESCUELA MODERNA

La ideologización del alumnado en la escuela se produce de modo implícito y explícito.

De modo implícito se transmiten valores y normas, como la responsabilidad o el respeto a la autoridad, a través del currículum oculto (las actitudes del profesorado, los mecanismos de funcionamiento en el centro y en el aula). De forma más notoria se puede ejercer la ideologización en Primaria y Secundaria en el Área de Sociales. Y de modo aún más explícito se interviene en la ideologización cuando el adoctrinamiento político (estilo franquista), la enseñanza de la Religión y/o la educación ético-cívica se contemplan en el currículum oficial.

En relación con la Religión, existen diversas modalidades de organizar la formación explícita en valores en la enseñanza no universitaria que, en materia religiosa, oscilan entre la escuela confesional y la escuela laica.

En sentido estricto, entendemos por *escuela confesional* aquella que adopta explícitamente una religión como marco de valores y normas que se transmiten en el centro en cuestión. Tal es el caso de escuelas (o universidades) católicas, judías o islámicas. En ellas no está permitido defender en las aulas posiciones contrarias a los respectivos dogmas o creencias y se hace un gran énfasis en la formación explícita de los alumnos en un ideario religioso.

En cambio una *escuela laica* es la que se declara neutral en materia religiosa. En las escuelas laicas, propiamente dichas, se entiende que las creencias religiosas de los alumnos son un asunto privado, y su enseñanza debe administrarse fuera de la escuela (parroquia, sinagoga o mezquita). Uno de los países con mayor tradición de laicismo en el sistema educativo es Francia; allí, a partir de la década de los ochenta del siglo XIX, se instauró definitivamente la escuela pública laica: la escuela no interviene en materia religiosa, y en cambio viene siendo obligatoria la educación cívica para todos los alumnos (DURKHEIM apoyó este proceso).

Tampoco en la escuela pública de los EEUU se da clase de religión confesional. En ambos países, EEUU y Francia, se aplicó a rajatabla el principio de separación entre Iglesia y Estado cuando hicieron su revolución democrática a fines del XVIII. Desde entonces prosiguen en ese principio. Como el estado laico ha de ser imparcial en materia religiosa, se excluye la enseñanza de religiones concretas en sus aulas (aunque no materias como «Historia de las religiones» que las traten a todas por igual), y se garantiza la libertad religiosa fuera de las escuelas públicas. Así proceden también en Holanda. En Inglaterra, aunque el anglicanismo es la religión oficial del estado, la religión es optativa en las escuelas públicas; pero se trata de una enseñanza de la religión como hecho cultural, y no como adoctrinamiento en una religión concreta (anglicanismo o catolicismo, por ejemplo). Algo parecido se hace en otros países de cultura anglosajona.

En otros países europeos, la Religión (confesional) se imparte en las escuelas públicas pero es libre para los alumnos, según diversas modalida-

des. En Italia los alumnos que no escogen Religión no están obligados a cursar a cambio otra asignatura. En otros lugares como Portugal, Bélgica o algunos estados de la RFA, los alumnos que no cursan Religión han de asistir a clases de Ética o similares. *Se trata de un modelo intermedio entre el laicismo y el confesionalismo, en el que puede incluirse la escuela pública española actual.* Pero debe tenerse en cuenta que este ordenamiento afecta, sobre todo, a la escuela pública. En España, casi un tercio del alumnado no universitario estudia en centros privados, en su gran mayoría católicos, en los que la Religión, aunque no debiera ser obligatoria en los centros concertados, en la práctica es la única opción que se les da a los alumnos.

Anteriormente, en España se han ido siguiendo diversos modelos a lo largo de los dos últimos siglos, predominando en la práctica el confesionalismo. Durante la II.ª República (1931-1939) se llegó a instaurar por breve tiempo el modelo laico francés, lo que fue causa de gran malestar entre los católicos. Durante la dictadura franquista y su corta prolongación transitoria (1939-1975 y 1975-1976), la Religión era prácticamente obligatoria para todos. En 1980, se estableció una nueva norma, por decreto, derivada de la Constitución de 1978, por la que la Religión ya no era obligatoria. Los padres de los alumnos optaban obligatoriamente por Religión o Ética desde el comienzo de la EGB hasta finalizar el BUP o la FP.

La LOGSE (1990), en cambio, estableció la Religión confesional como materia no obligatoria sin valor académico y la educación ético-cívica como una actividad «transversal», que debía estar presente en todas las asignaturas («temas transversales» y «contenidos actitudinales»). La enseñanza explícita, no transversal, de la Ética se redujo a una materia en 4.º de la ESO, «La vida moral y la reflexión ética», y a quienes eludían la Religión se les impartía «Alternativa a la Religión» (en la práctica un cajón de sastre donde cabía cualquier cosa: estudio dirigido, teatro, temas de actualidad, etc.).

La gran damnificada en la LOGSE fue la educación ético-cívica; pues en tanto que materia quedaba confinada a 4.º de la ESO en todo el currículo obligatorio, y como gran tema transversal a menudo se volatilizaba al no tener un responsable concreto para su ejecución. *La Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) intenta corregir ese déficit introduciendo la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* en varios cursos. Diversas Ciencias de la Educación han venido ocupándose de la educación ético-cívica de modo reiterado durante un siglo, al filo de la polémica entre los críticos de Durkheim y sus partidarios; expondremos a continuación las líneas iniciales de aquel debate, al que ya aludimos en un capítulo anterior.

VI. LA EDUCACIÓN MORAL SEGÚN DURKHEIM Y SUS CRÍTICOS

Como vimos anteriormente, Emile Durkheim (†1917) consideró que una de las funciones de la escuela es incorporar a la conciencia de los alumnos actitudes, valores y normas necesarios para su integración en la sociedad de su tiempo, es decir, educarlos moralmente.

Durkheim saluda como un signo de la modernidad el mayor grado de individualizacion de los actores sociales, pero añade que eso exige mayor cooperación y civismo para evitar la anomía. Se trata de aprender a vivir juntos bajo normas de una moral ciudadana heredera de la Revolución Francesa (derechos humanos).

Son tres los elementos de la moralidad que deben configurarse a través de la educación: el *espíritu de disciplina*, la *vinculación a grupos* sociales y a las instituciones a través de ellos, y la *autonomía de la voluntad*.

La educación moral, pues, ha de incorporar a los educandos los valores y normas de orientación y convivencia más importantes de la sociedad democrática a la que pertenecen. Para ello necesitan haber vivido bajo reglas y hábitos de conducta compartidos que sean coherentes con los derechos/deberes democráticos, razonados y sancionados en la familia y la escuela (disciplina). En el aula, pues, debe crearse un ambiente positivo de buena relación entre estudiantes y profesor/a, pero siempre bajo una disciplina y un orden impuesto de deberes y derechos. Éstos se aprenden con una disciplina impuesta por el centro, racionalmente explicada por el maestro y comprendida por los alumnos, con sanciones claras. Las normas se interiorizan bajo la autoridad moral de la maestra y con un clima afectivo favorable de lealtad al grupo y a la escuela.

La vinculación a las instituciones inicialmente se lleva a cabo integrándose en la vida del grupo familiar, la escuela y las actividades cívicas (celebrando el Día de la Constitución, o participando en el cuidado del medio ambiente, por poner un ejemplo actual). Desarrollando a Durkheim, podemos añadir que la vinculación posterior a otros grupos secundarios (económicos, políticos o recreativos) completará la inserción en instituciones vigentes.

La autonomía moral del sujeto en período de educación en este campo consiste en comprender la moralidad del grupo y asumirla voluntaria y conscientemente. Una vez que el sujeto ya sea un ciudadano responsable y moralizado, entonces podrá también ejercer la crítica de las normas sociales para mejorarlas (DURKHEIM, 2002).

Piaget y sus seguidores rechazaron este modelo durkheimiano de educación moral. Para ellos el papel del maestro/a no era dar al alumnado las nor-

mas hechas, sino ir madurándolo para que él mismo, guiado de su propia razón, siguiera la senda del progreso moral. Lo importante no son las normas concretas que se inculcan, sino que el niño vaya desarrollándose paulatinamente desde la moral de obediencia impuesta por sus padres hasta la autonomía moral guiada por principios morales universales para todo ser racional.

Piaget establece un paralelismo entre el desarrollo de la inteligencia, que culmina en la etapa de las «operaciones formales», y el desarrollo moral cuyo máximo se logra al guiarse por una moral de principios universales.

El más importante discípulo de Piaget en este campo fue el norteamericano Lorenz Kohlberg, quien junto con otros colaboradores desarrolló sus teorías en los años setenta. Criticó a Durkheim, quien, según Kohlberg, entiende la educación moral como la colocación en el alumno de un paquete de normas y actitudes («*bag of virtues*») sin dejarle que las descubra por sí mismo. La pedagogía moral durkheimiana, a juicio de Kohlberg, es indoctrinadora.

Durkheim pone énfasis en la importancia de la socialización moral en un clima de disciplina impuesta, aunque razonable y razonada. Kohlberg, en cambio, insiste en que el desarrollo moral ha de ser propiciado mediante el ejercicio del razonamiento moral y el espíritu crítico en un ambiente de libertad.

De hecho el propio Kohlberg participó en el experimento de aplicar su teoría de la «comunidad escolar justa» en una clase de Secundaria. (Los alumnos en asamblea decidían sus propias reglas de funcionamiento. La experiencia fue mucho más dura de lo que Kohlberg suponía.)

Nos encontramos, pues, desde el primer tercio del siglo XX, con dos teorías enfrentadas acerca de la educación moral especialmente relevantes: la «sociologista» de Durkheim y la «psicologista» de Piaget; cada una de ellas interpreta y da orientaciones pedagógicas para la educación moral, centrada en los estudios sociológicos o de psicología evolutiva respectivamente.

Esta polémica sobre la educación moral todavía sigue viva. Por un lado están los partidarios de dar primacía a la socialización en las normas de la comunidad (comunitaristas); unos comunitaristas se refieren a comunidades culturales (pluriculturalismo*), otros —como Durkheim— a sociedades democráticas modernas (republicanismo*). Por otro lado están los kohlbergianos, que confían en la eficacia de educar moralmente mediante la práctica del espíritu crítico (racionalismo moral universalista muy individualizado).

Los sociólogos, comenzando por Marx y Durkheim, ateniéndose a los hechos, entienden que la educación moral escolar básicamente transmite los valores vigentes. Durkheim, además, añade que así debe ser; mientras que Marx había llamado a la lucha por la emancipación social de lo vigente, que según él no se libra en las escuelas.

En el apartado que sigue, saliéndonos de los márgenes sociológicos, abordamos ya una visión pluridisciplinar de las discusiones más recientes en torno a este asunto de la educación moral en las escuelas.

VII. UNIVERSALISMO CRÍTICO, COMUNITARISMO Y OTRAS POSICIONES

Kohlberg y sus discípulos, siguiendo a Piaget y apoyándose en tests realizados a niños de diversas partes del mundo, con cultura diferente (EEUU, México, Taiwan, etc.), defienden la existencia de estadíos evolutivos del razonamiento moral comunes a los individuos de culturas diferentes.

Según ellos, independientemente de las normas morales concretas que cada cultura propone, el razonamiento moral de los individuos va evolucionando siguiendo unos escalones similares en todo el género humano. Kohlberg distingue tres etapas, dividida cada una en dos estadios; para no extendernos demasiado nos referiremos sólo a las etapas generales.

La formación moral comienza con una etapa premoral, en la que el individuo orienta su conducta siguiendo criterios egoístas de obediencia a las normas vigentes, es decir, para evitar castigos y obtener ventajas prácticas.

En la segunda etapa, llamada «convencional», se comprende la importancia del orden social y de las normas establecidas, que son asumidas por el sujeto.

En la tercera, la etapa «postconvencional», el individuo termina guiando su razonamiento moral por principios éticos universales, o lo que es lo mismo, derechos y deberes humanos que debieran ser universales; de modo que tal individuo se permite criticar razonadamente aquellas normas morales de su comunidad que no se ajusten a dichos principios (KOHLBERG, 1982: 38-39; y TABERNER, BOLÍVAR, y VENTURA, 1995: 26 ss.).

De acuerdo con esto, los kohlbergianos encaminan la educación moral desde el principio a mejorar el razonamiento moral y el espíritu crítico del niño, para hacerlo avanzar hacia una moral de derechos y deberes universales común, moralmente válidos para toda la humanidad, como preconizaron Immanuel Kant y otros filósofos ilustrados. Utilizan como estrategia didáctica la discusión en clase de «dilemas morales» que se consideren apropiados.

A este punto de vista se le han hecho varias objeciones, a saber:

a) que la educación moral no consiste sólo en educar el razonamiento, sino las actitudes, las disposiciones, los afectos y los hábitos;

b) que la estrategia educativa kohlbergiana funciona bien con niños ya socializados y educados moralmente, pero con niños anómicos lo que hay

que hacer en primer lugar es socializarlos, imponerles antes las normas mínimas vigentes de respeto y convivencia.

Otros autores, como K.Ryan y T. Lickona, entienden que la formación moral tiene por objeto la educación global del carácter del sujeto. Ésta abarca no sólo el desarrollo de la capacidad de razonamiento ético, sino de las disposiciones y hábitos de conducta (virtudes). A esta orientación se le conoce con el nombre de su tesis central, es decir, «*educación del carácter*», y su estrategia pedagógica para la educación moral confluye bastante con el punto de vista de Durkheim, aunque la fundamentan preferentemente en conocimientos de Psicología.

También los comunitaristas norteamericanos actuales entienden la educación moral de modo muy próximo a Durkheim. Creen que, sobre todo en ambientes sociales anómicos, es una irresponsabilidad no dar importancia básica a la socialización en normas y la disciplina en las escuelas. Siguiendo, entre otros, al filósofo británico Alasdair MacIntyre, entienden que las normas morales sólo tienen sentido dentro de una comunidad que las practique (MACINTYRE, 1987); la educación moral ha de consistir en incorporar a los alumnos a la vida comunitaria que se rige por esas normas, a la comunidad de la que forma parte la escuela. En ese sentido, hablan también del orden constitucional democrático como «commmity of commmities» (tomando este concepto de DEWEY); tal orden no sólo contiene derechos individuales sino fines y valores colectivos que deben sostenerse solidariamente. En general, los comunitaristas norteamericanos se oponen a los excesos del individualismo, al que consideran anomizante. Así, el sociólogo A. Etzioni explica que la buena sociedad fomenta tanto los deberes y las virtudes sociales encaminadas al bien común como los derechos individuales (ETZIONI, 1999: 24). Remitiéndose a otras fuentes, el llamado *republicanismo** también apunta a un modelo de comportamiento cívico, de moral pública, que pone tanto énfasis en el cumplimiento educado de los deberes ciudadanos como en la defensa de las libertades.

Por nuestra parte, constatamos cómo cada vez va quedando más claro que, para una educación ético-cívica integral en las escuelas, ninguno de los aspectos enfatizados por cada una de estas orientaciones debe ser desatendido, aunque teniendo en cuenta que la escuela no es el único agente educativo en este campo.

VIII. LA POSICIÓN INTEGRADORA

En el curso 1993-1994, llevamos a cabo un estudio interdisciplinar sobre formación ética y cívica entre la población escolar andaluza de 12 a 16 años,

sus padres y sus profesores. En él quedó claro que los propios actores educativos coincidían con la opinión que acabamos de exponer.

En la encuesta se les preguntó, en escala ordinal de cinco ítems (mucho, bastante, algo, poco o nada), esta cuestión: ¿Qué grado de importancia tienen para la formación moral de los jóvenes los siguientes aspectos: *a*) conocimiento adecuado de lo que es bueno o es malo, *b*) capacidad de razonamiento moral, *c*) adquirir hábitos (costumbres) de obrar correctamente, *d*) recibir buen ejemplo de los padres, y *e*) recibir buen ejemplo de los profesores.

Como puede apreciarse, los aspectos *a*) y *b*) hacían operativa la recogida de opiniones próximas a la postura didáctica cognitivista, propia del racionalismo crítico, el resto operativizaban opiniones próximas a las corrientes de énfasis en la socialización, en la incorporación de normas y modelos de conducta vigentes.

TABLA 5.1
Importancia de la capacidad de razonamiento moral

	PROFESORES	ALUMNOS	PADRES	TOTAL
MUCHO	58,0	35,3	46,2	45,3
BASTANTE	34,1	38,9	37,6	37,2
ALGO	5,6	17,1	11,1	11,8
POCO	0,3	5,4	2,4	2,9
NADA	0,7	0,7	0,7	0,7
NOSÉ	1,3	2,7	2,1	2,1
TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**

FUENTE: Tabernero *et al.*, 1995.

En las dos tablas adjuntas (5.1 y 5.2) pueden observarse algunos datos de interés. Los resultados arrojaron un saldo superior al 80 por 100 acumulado de respuestas que valoraban como mucho o bastante importantes los componentes de la formación moral que antes hemos indicado. Y para los encuestados —o entrevistados en grupo— tan importante era el razonamiento críti-

co como la adquisición de buenos hábitos de comportamiento en un clima de respeto a las normas comunitarias.

TABLA 5.2

Importancia de adquirir hábitos de obrar correctamente

	PROFESORES	ALUMNOS	PADRES	TOTAL
MUCHO	62,6	37,8	55,5	51,5
BASTANTE	30,8	35,5	29,9	31,8
ALGO	5,2	15,5	9,5	10,4
POCO	0,7	7,9	2,2	3,6
NADA	0,3	1,3	0,7	0,8
NO SÉ	0,3	2,0	2,2	1,8
TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**

FUENTE: Tabernero *et al.*, 1995.

La educación moral, en su conjunto, es una tarea muy compleja; su cuidado requiere que participen activamente diversos agentes de socialización, con diversas estrategias educativas y adaptándose al contexto concreto del educando.

De hecho, en la citada encuesta, padres, profesores y alumnos eran partidarios mayoritariamente de que la formación moral no sólo se llevara a cabo «transversalmente», como señalaba la LOGSE, sino que, además, debiera reservarse al menos una hora semanal dedicada exclusivamente a esa tarea. Ahora bien, la moral convencional que se respira en la familia standard, en las calles, en los *mass media*, representa el espíritu de socialización existente que se va imponiendo, que en un momento dado puede ser integrador o anómico; y no se puede responsabilizar a la escuela en solitario de la socialización en valores y normas de los jóvenes. Algo similar podríamos decir de la adquisición de virtudes. Los alumnos pasan sólo 5 ó 6 horas en el centro educativo bajo la tutela de los profesores. Es imposible que éstos consigan de los alumnos buenos hábitos (responsabilidad, honestidad, tolerancia, cooperación, trabajo) sin colaborar muy estrechamente con otros agentes socializadores, con la familia sobre todo; máxime cuando la modelación de actitudes requiere de alguien con gran proximidad afectiva al educando.

Sin embargo, sería erróneo, amparándose en la pluralidad de agentes socializadores, desentender totalmente a la escuela de la función socializadora en normas y valores. La escuela puede contribuir, y de hecho lo hace, a la adquisición de algunos hábitos de convivencia ya aludidos, como la tolerancia y el respeto mutuo. La existencia de un reglamento interno racional democráticamente establecido, órganos de representación de alumnos mayores, y pedagogía constructivista de cooperación en el aula, favorecen más la educación para la democracia participativa que ciertos modelos muy autoritarios de antaño.

El control del trabajo —y no sólo del rendimiento— mediante refuerzos positivos, la disciplina racional, el estímulo del interés científico y el gusto artístico tienen que ver con la adquisición de hábitos de estudio y lectura; sin tales hábitos, los alumnos de clase baja y padres sin cultura académica, salvo los muy dotados, difícilmente llegan muy lejos en sus estudios. Y tales hábitos son virtudes, al fin y al cabo, propias de la modernidad ilustrada. Tienen razón los sociologistas, al estilo de Durkheim, cuando dicen que un déficit de normas y de su interiorización es contraproducente; y para que esto no ocurra es menester contar con la dosis de disciplina necesaria para que puedan llevarse a cabo con éxito los objetivos escolares previstos (sobre todo en ambientes anómicos o incultos).

La educación moral se destila en la escuela, en cuanto que ésta es uno más de los agentes socializadores, una institución en la que se manejan valores, normas y sanciones. Pero hay una tarea que puede llevarse a cabo de una manera especial en los centros educativos: el introducir la reflexión crítica sobre el orden convencional moral-social, es decir, la educación ética propiamente dicha a partir de cierta edad del alumnado. La crítica racionalmente fundada es el nervio de la modernidad intelectual. Así lo entienden Descartes (XVII), Kant (XVIII), Marx (XIX), Habermas (XX-XXI) o los científicos de todos esos siglos.

Una escuela pública moralmente neutral es mera fantasía. En los centros, o bien se aplican las normas con imparcialidad o injustamente, se practica la libertad de pensamiento o el sectarismo ideológico, se cultivan valores patrioteros o se combaten prejuicios xenófobos desde un universalismo intercultural. La escuela moraliza en este sentido como lo hacen los medios de comunicación, la calle y sobre todo la familia. De modo que más vale asumir ese papel conscientemente pensando en un público lo más universal posible; es decir, evitando la indoctrinación sesgada (desde una ideología de grupo, iglesia, partido o nación), y utilizando la crítica y la construcción racional; pero en un ambiente de disciplina, tolerancia, cooperación y respeto que se ha de haber impuesto previamente (DURKHEIM), o que los alumnos han de irse autoimponiendo a la vez (KOHLBERG).

Ahora bien, aunque no es posible la neutralidad moral, lo que sí es posible conseguir es una escuela éticamente nula, evitando debates o críticas abiertas

en las aulas acerca de la justicia, la desigualdad social, la libertad, el sexo, el amor, la marginación, etc. De ese modo se deja que la moral convencional prevaleciente, es decir, la ideología dominante, se adueñe de los educandos sin que éstos construyan su equipamiento crítico. Es el mejor modo de que se vacíe la democracia, de que los individuos carezcan de criterio propio y de que a las élites políticas no se les exijan responsabilidades desde la opinión pública; o de dejar a ésta totalmente a merced de los medios de comunicación, las más de las veces controlados por grupos políticos y económicos.

Es importante, pues, la presencia de la educación ético-cívica en la escuela —por pequeña que sea su influencia— y la atención de los poderes públicos a esta parcela tan discutida, sobre la que los propios educadores andan desorientados (el Ministerio de Educación francés ha sido modélico en ese sentido).

Hemos llamado «integral» o «integradora» a esta educación porque aunque suscribimos el universalismo crítico propio de la modernidad (derechos humanos universales), no por ello renunciamos a los aspectos socializadores de la escuela en el sentido de Durkheim, ni nos desentendemos de la formación disciplinada de hábitos en el niño que amplíen sus posibilidades de autorrealización proyectiva y social (educación del carácter).

Tras exponer el estado de la cuestión de la educación moral teniendo en cuenta la filosofía moderna y diversas ciencias de la educación, retomaremos la perspectiva más propiamente sociológica.

IX. IDEOLOGÍA Y REPRODUCCIÓN SOCIOCULTURAL

La sociología de la educación durkheimiana se ha ocupado, como hemos visto, de señalar los aspectos positivos de la educación moral socializadora en la escuela. La educación moral impuesta socializa, «crea sociedad», etc. Pero nos podemos preguntar: ¿qué sociedad?

Al responder a esa pregunta nos encontramos con que la ideología que se transmite a través de la educación moral a los alumnos suele ser la ideología dominante en una sociedad llena de conflictos y desigualdades. Su transmisión, al favorecer la legitimación de esa sociedad, también facilita el mantenimiento de sus desigualdades. De ahí la importancia que tiene, para quienes desean una sociedad más justa, el que la educación moral no sea meramente socializadora, sino también crítica.

Para los autores marxistas más ortodoxos, la crítica ideológica es poco eficaz si no va acompañada de cambios en las condiciones de producción. Éstas son, en último término, las que determinan la ideología dominante. El neomarxista Louis Althusser, por ejemplo, insiste en que el sistema educativo es uno de los Aparatos de Estado que contribuye eficientemente a la *re-*

producción social de la sociedad capitalista: *a*) seleccionando al alumnado por profesiones según su clase social, y *b*) inculcando la ideología dominante a través de la transmisión cultural.

La primera función la cumple seleccionando a los actores, fuera del sistema de producción, de manera que se encaminen luego a diversas ocupaciones desigualmente cualificadas y remuneradas.

La segunda consiste en asegurar la reproducción de aquella parte de la cultura que identifica a los actores sociales con el modelo de sociedad en que viven, es decir, la parte de la cultura que en el marxismo se denomina la ideología global o dominante que corresponde a las relaciones sociales de producción (ALTHUSSER, 1977: 100 ss.). Para Althusser la escuela moderna es, en este sentido, un «Aparato Ideológico del Estado».

En la ideología se incluyen la moral, los ideales sociales, la religión y todas aquellas ideas, socialmente compartidas, acerca de lo que «se debe hacer» en determinadas posiciones y papeles. Digamos, pues, en una primera aproximación, que los marxistas llaman críticamente «ideología dominante» a lo que los funcionalistas denominan «consenso normativo y de valores», base de la cohesión social. Pero los funcionalistas valoran positivamente la función transmisora del modelo de sociedad que la escuela desempeña promoviendo la cohesión y atajando la anomía.

Así pues, una de las funciones de la escuela, considerada central por los funcionalistas, es incorporar a los educandos al consenso comunitario en valores y normas institucionalizadas. Por su gran claridad, no siempre habitual en este autor, reproducimos un párrafo de Talcott Parsons, especialmente revelador de lo que acabamos de decir:

> «La función socializadora (de la escuela) puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas actividades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud y tendencia a la aceptación de los *valores* básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de un papel específico dentro de ella, tal y como el mismo está *estructurado*. Así, una persona que desempeñe una labor modesta puede ser, no obstante, un ciudadano ejemplar de la sociedad en que vive, en virtud de su honesta dedicación al papel que le ha tocado en suerte desempeñar, sin una mayor inquietud por los aspectos y problemas de la sociedad que se plantean a los más altos niveles. [...]. Del mismo modo, las capacidades se pueden desglosar en dos aspectos fundamentales, siendo el primero el de la cualificación o destrezas del individuo para desempeñar las tareas implicadas en los roles individuales, y el segundo la *responsabilidad de roles* o la capacidad de corresponder a las expectativas de otras personas del comportamiento interpersonal apropiado a tales roles. Así, un médico, lo mismo que un mecánico, necesita poseer no solamente el dominio del "oficio", sino también cualidades de responsabilidad y sentido del cumplimiento del deber hacia las demás personas con quienes entra en contacto en el desempeño de su profesión» (PARSONS, 1990: 174; hemos modificado levemente esta traducción a la vista de la v.o. de 1959).

Lo que Parsons entiende por responder habitual e internamente a las expectativas que los demás tienen de alguien, cuando ocupa una posición desempeñando un rol institucionalizado, corresponde a lo que Kohlberg llama etapa de «moral convencional», que es la base de la socialización. De ahí que esté más que justificado que dediquemos este capítulo al asunto de la educación moral o socialización en valores.

Sin encajar de lleno en ninguna de las tres tradiciones mencionadas, uno de los análisis sociológicos más finos de la reproducción de las desigualdades sociales mediante la cultura ideologizada y su inculcación educativa fue hecho por Pierre Bourdieu, autor próximo tanto a la llamada «sociología comprensiva», como la «sociología del conflicto».

Este sociólogo francés entiende que la ideología, o forma de pensar socialmente condicionada, va acompañada por una forma de estar, hablar y hacer en sociedad. A este conjunto de predisposiciones adquiridas en el medio social en que se vive le llama Bourdieu «*habitus*» (1991b). Hay una homogeneidad en el *habitus* adquirido por los actores de un mismo grupo o estrato. De ese modo se reproduce la posición social de dominador o dominado en el interior mismo del individuo en forma de aprendizajes y disposiciones para la acción. Recuérdese a este respecto lo que vimos acerca de «el carácter social».

La cultura que se enseña en las escuelas ha sido patrimonio, casi exclusivo durante mucho tiempo, de las clases mejor situadas. Consecuentemente los hijos «de buena familia» están mejor predispuestos para el rendimiento escolar gracias al «capital cultural» de sus progenitores y familiares. Los alumnos, desde el comienzo, parten con una desigualdad de oportunidades que se va reforzando progresivamente y que se traduce, según muestran las estadísticas, en una reproducción de las desigualdades sociales en términos de rendimiento escolar.

En todo caso, el hecho de que algunos individuos cambien de clase social mediante su esfuerzo (movilidad social), no altera la estructura general de clases (no hay cambio social), y ayuda a mantener el espejismo meritocrático.

Según Bourdieu, el currículum oculto de la escuela hace que, entre los escolares con buen rendimiento académico, los niños de las clases ilustradas aparezcan como «alumnos brillantes», y los de clase baja, a lo sumo, como alumnos voluntariosos y «trabajadores». Formarían parte de ese currículum el lenguaje cultivado, la desenvoltura personal y académica, los modales y otras formas arbitrarias de la cultura, del universo simbólico culto, que se impone a todos por fuerza (violencia simbólica) (BOURDIEU y PASSERON, 1977; y BOURDIEU 1991a).

La visión de los sociólogos marxistas de la teoría de la reproducción social y la del primer Bourdieu (reproducción cultural)—quien posteriormente

matizó su posición— dejan poco margen para entender la escuela también como espacio de lucha ideológica contra la desigualdad.

Aun valorando esas críticas, conviene situar las cosas en su justo término. Nosotros consideramos, haciendo un balance, que la escuela obligatoria y gratuita ofrece oportunidades a las clases bajas de acceder a una cultura antaño reservada sólo a las élites, aunque estas oportunidades no sean iguales socialmente en muchos aspectos.

Por otra parte, la escuela también puede ser un espacio que sirva para formar el espíritu crítico y tomar conciencia de las desigualdades sociales si se ponen los medios adecuados. Este ha sido el reproche más generalizado hecho a Bourdieu y en general a las teorías reproduccionistas excesivamente cerradas (GIROUX, 1983).

Algunas escuelas pueden resultar agentes de socialización más críticos con la desigualdad social que el medio televisivo, a menudo dominado por programas embrutecedores e imbecilizantes (personajes «del corazón», concursos estúpidos, culebrones y reality shows), que alienan* al espectador.

X. DISCURSO LIBERAL Y REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Contrariamente a algunas posiciones críticas expuestas, la teoría funcionalista de la educación interpreta la escuela en la sociedad capitalista como un espacio de igualdad de oportunidades en el que cada alumno se labra un porvenir según su mérito y capacidad. Este modo de ver tan socialmente optimista está cargado de ideología, pues da a entender que cada individuo ocupa la posición profesional que se merece, derivada de su capacidad y esfuerzo en el estudio.

Este es el mensaje general de la ideología escolar liberal-meritocrática, al que se añaden algunos matices para hacerlo más creíble. Por ejemplo, se acepta que según la procedencia social habrá que dedicar mayor o menor esfuerzo familiar para cursar estudios universitarios, que hace falta un sistema de becas para individuos bien dotados con pocos medios; pero se sigue admitiendo que básicamente la escuela es el gran trampolín de la igualdad de oportunidades y campo de reclutamiento de cerebros, sin importar su clase social, para el sistema productivo.

A partir de los años setenta, las críticas de sociólogos neomarxistas, como ya hemos expuesto, revelaron el carácter ideológico de este punto de vista meritocrático. La sociología neomarxista interpretó la escuela como un espacio de reproducción de la estructura de clases existente en la sociedad, y un instrumento de reproducción de la ideología socialmente dominante que consolida la citada estructura.

Estadísticamente es cierto que el paso por la escuela reproduce en alto grado, para muchos grupos, la posición adscrita al niño por su origen familiar, y que tras el paso por la escuela queda legitimada. Así, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes de nueva clase media que consiguen títulos superiores es muy alto, y la tasa de hijos de marginados que acceden a la Universidad es prácticamente nula. También es cierto que la escuela puede servir de palanca de movilidad social, pero esto sólo es notorio cuando la situación económica genera muchos más empleos que exigen titulación y se está ensanchando la nueva clase media profesional.

Hay, pues, una contradicción entre el discurso liberal optimista que se predica al público y la verdadera realidad social de los procesos escolares en la sociedad capitalista.

Las primeras formulaciones de las teorías de la reproducción y de la correspondencia eran tan rotundas que daban por perdido cualquier esfuerzo desde dentro de la escuela para contribuir a la tarea de transformación social (BAUDELOT y ESTABLET, 1976; y BOWLES y GINTIS, 1985). Ni siquiera daban a entender que la práctica de la crítica ideológica en la escuela pudiera tener sentido, dada su falta de eficacia. Esta interpretación resultaba desmotivadora para los profesores concienciados, que querían contribuir a la mejora de la justicia social con su trabajo en la escuela.

Lo cierto es que la escuela en una sociedad democrática asiste a la reproducción de las clases en su seno y fuera de él; pero también constituye ella misma un espacio abierto para formar a los alumnos en una conciencia crítica, y para poner a su disposición un capital cultural del que pueden carecer sus familias.

Las oportunidades que brinda la escuela son desiguales según la clase social de procedencia; pero la desigualdad de oportunidades es menor si hay una escuela pública gratuita eficiente que si no la hay.

La escuela es un espacio complejo y múltiple donde se socializa en la ideología de mantenimiento, pero también está abierta a la ideología de transformación —nos permitiremos insistir en esto—.

Naturalmente, para limar la desigualdad social de oportunidades deben transformarse las condiciones socioeconómicas: relaciones laborales, estructura de propiedad, rentas, etc. La injusticia no se soluciona sólo haciendo frente a la ideología que la legitima, pero la crítica ideológica es un elemento que no puede faltar en un proceso de transformación.

El trabajo consciente de los profesores puede, pues, contribuir a la mecánica de reproducción social en la escuela (ideología de mantenimiento), o a la resistencia a ella, a la concienciación para mayor libertad o justicia (ideología de transformación).

De todos modos, como vamos a ver en otro apartado, las posibilidades ideologizadoras de la escuela son más modestas de lo que pensaron algunos

optimistas respecto a sus bondades socializantes, como Durkheim y el funcionalismo posterior, o los pesimistas enfrentados a la discriminadora escuela capitalista como Althusser.

XI. LÍMITES DE LA ESCUELA COMO AGENTE DE IDEOLOGIZACIÓN

Para mostrar los límites ideologizadores de la escuela, casi nos bastará prácticamente con recordar algunas ideas ya expuestas en éste y otros capítulos.

Los principales agentes de socialización de niños y jóvenes les transmiten la ideología que éstos van interiorizando: familia, grupos de iguales, mass media, etc. La escuela sólo es una más de esas agencias. Los escolares sólo están aposentados en las aulas 5 ó 6 horas de lunes a viernes, durante los períodos lectivos. Lo cual significa que la mayor parte del tiempo semanal del educando transcurre en contacto con sus padres, grupos de iguales (hermanos o amigos), o frente a alguna pantalla.

La relación familiar suele ser mucho más intensa que la que se mantiene con el maestro, por lo que, cuando es afectivamente satisfactoria, termina imponiendo la ideología de la familia sobre la influencia ideológica de la escuela.

La opinión del grupo de amigos también prevalece sobre la del maestro, que goza de aprobación o desaprobación en ese pequeño círculo. La televisión en gran parte también se supedita a los gustos impuestos por el grupo: niños y adolescentes intentan ver en casa los programas que comenta en el recreo o en la calle su círculo de amistad.

La potencia ideologizadora del tándem grupo de pares-televisión es evidente. Alcanza a formas de consumo (estilos de vestir, música y otros gustos), al lenguaje, roles, aspiraciones, actitud ante los mayores y sus normas, etc. Son, pues, patentes los límites de la escuela como agente ideologizador frente a otras instancias.

Sin embargo la escuela puede atender algunos aspectos de la educación ético-cívica ventajosamente. Así, por ejemplo, en el aula es posible confrontar diferentes «ethos» que los alumnos traen tomados de su familia o peña de amigos. Sobre todo en la escuela pública, donde no hay un ideario más o menos cerrado que limite el pluralismo.

Los componentes de una familia suelen compartir una serie de valores y puntos de vista morales muy parecidos. Algo similar ocurre dentro de cada grupo de iguales. A este microcosmos moral de grupo es a lo que estamos llamando «*ethos*».

Pues bien, en el aula es posible confrontar y someter a discusión pública los diversos «*ethos*» de los que los alumnos son portadores: conservadurismo o libertad de costumbres, patriarcalismo o feminismo, religiosidad dogmática o librepensamiento. En la escuela pública confluyen alumnos de distinto origen social o étnico, de distinta conciencia moral, política o de género, de diversas tribus urbanas (pijos, rockers, integrados, góticos y raperos); aunque, tras esa aparente diversidad irreductible, casi todos estén impregnados de la ideología consumista y dineraria dominante, que también merece ser debatida.

Los espacios de discusión abierta entre diferentes «ethos» es una oportunidad para romper, siquiera parcialmente, en los alumnos el pensamiento heterónomo, impuesto desde fuera por padres, mass media o grupos juveniles. Nos referimos tanto a los valores dominantes como a la versión particular de grupo, o a los valores emergentes en conflicto con los dominantes. No se trata de que rompan con todo valor heredado, sino de que piensen sobre el fundamento de los valores que personal y libremente sostienen, y por qué esos y no otros. En ello consiste la moderna educación ética propiamente dicha, complementaria de la inicial y muy necesaria socialización en valores mínimos precisos para vivir en esa sociedad.

CAPÍTULO 6

SOCIALIZACIÓN, EDUCACIÓN Y GÉNERO

1. EL SEXO Y EL GÉNERO

Se llama «sexo», en una primera aproximación, al conjunto de diferencias naturales entre el varón y la mujer, que nos permiten calificar a un individuo de la especie bien como biológicamente masculino, bien como femenino (macho y hembra en términos estrictamente zoológicos).

A esta definición, sin embargo, habrá que hacerle algunas salvedades, pues hasta hace poco la condición sexual humana era producida biológicamente, de modo natural, sin embargo ahora, gracias a los avances de la endocrinología y de la cirugía, algunos humanos pueden proporcionarse artificialmente algunos atributos femeninos o masculinos que la naturaleza no les dio, y su identidad les pide.

Otro caso distinto es la selección del sexo del embrión por parte de los padres. También en ese proceso interviene la técnica científica, pero no se trata tanto de una alteración de la herencia genética contenida en el óvulo o el espermatozoide, cuanto de una selección técnica de las diversas posibilidades naturales, entre ellas el sexo.

Las ingenierías genética y quirúrgica están en sus comienzos. Parece que la clonación humana, la manipulación de genes, el injerto de órganos, de microchips, u otros artificios, si fueran permitidos socialmente, podrían originar cambios sin precedentes en la especie humana (algunos de ellos descritos hace tiempo en las novelas de ciencia-ficción, como en «Un mundo feliz» de Aldous HUXLEY). Imagine el lector las consecuencias sociales de diseñar sujetos para sabios, dirigentes, deportistas o trabajadores serviles.

Somos conscientes, pues, de que, si esas técnicas se generalizan, lo genéticamente heredado puede que con el tiempo no sea tan «natural», sino que esté abierto a la libre elección de los progenitores, o dependa del grado de acceso de los padres a esas técnicas para diseñar sus bebés mejorados. Sin embargo, también aquí vamos a atenernos a los hechos tal como hoy se nos presentan.

Aclarado esto, concluyamos que constituyen el sexo las diferencias, entre el varón y la mujer, de anatomía, funciones biológicas y hormonas (diferencias todas ellas de origen natural, salvo que hayan sido producto de una manipulación técnica, lo que estadísticamente hoy no es muy relevante). El sexo tiene, pues, origen biológico; pero conviene precisar que no es el resultado del contenido de un gen, como ocurre con el tamaño de los ojos o el color del pelo, sino que depende de la estructura del último par de cromosomas. Explicado divulgativamente, se dice que los veintitrés pares de cromosomas de un embrión son aportados a medias por el espermatozoide y el óvulo. El último par femenino (XX) está formado por dos cromosomas X, mientras que el masculino tiene la estructura XY, de manera que las probabilidades de que un zigoto derivado de la fecundación del óvulo sea masculino o femenino se reparten aproximadamente al 50 por 100.

Por «género», en cambio, no entendemos las características biológicas que distinguen la condición de mujer o la de varón, sino las construcciones sociales que se han edificado sobre esas diferencias biológicas. El género no proviene, pues, de los cromosomas sino de la sociedad en que viven hombres y mujeres; ahí caben las diferencias y desigualdades socioculturales, y también aquellas diferencias psicológicas que sean debidas a la formación de la personalidad en un ambiente sexista, es decir, en un medio social que hace distinciones sociales según el sexo a que pertenezca un actor.

Si en los procesos de socialización, al repartir posiciones y papeles cuyo desempeño en rigor no depende de los órganos sexuales, se tiene en cuenta el sexo, entonces se está construyendo sobre cada uno de ellos un género diferenciado.

II. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

La mayor parte de las sociedades conocidas han sido patriarcales, dando preeminencia al varón en el reparto de papeles y posiciones. Y también en la mayoría de ellas se ha legitimado esa diferenciación argumentando ideológicamente que «es natural» (*tesis naturalista*, de uso aún vigente); o que así ha sido dispuesto en el orden divino (*tesis teológica* del género): en vigencia clara en el Islam, y usada en otras religiones históricas para marginar a las mujeres del sacerdocio, encerrarlas en el hogar, etc., hasta hoy o hasta hace bien poco.

Sin embargo debemos considerar «natural», insistimos, para entendernos, únicamente el sexo desde el punto de vista biológico no manipulado (aunque somos conscientes de que también podríamos decir que es natural que el ser humano, a diferencia de otras especies, manipule los procesos bio-

lógicos, dada su condición de «*homo faber*»*). Así que las diferencias entre el varón y la mujer, derivadas biológicamente de la estructura del último par de cromosomas, son naturales. Es el caso del aparato reproductor y sus funciones, la cantidad de fibra muscular, fuerza física, estatura media, disposición del vello, producción hormonal, anchura de la espalda o la pelvis, etc.

En el ámbito no biológico, la experiencia histórica está probando que la presunta desigualdad y ciertas diferencias «naturales» no eran sino construcciones sociales, formas de vida sustituibles por otras. La incorporación de la mujer a todo el abanico del mercado de trabajo y de la vida pública ha mostrado que básicamente no hay diferencia de capacidad con el varón para ocupar posiciones y desempeñar papeles que tradicionalmente le eran negados (jefe de gobierno, alcalde, arquitecto, ingeniero, policía, conductor o minero). Este hecho va siendo asumido progresivamente en sociedades occidentales, pero aún son muchos los varones a la defensiva, y muchas las mujeres que se inhiben, que no se arriesgan a romper alguna norma tradicional del orden varonil.

El ámbito psicológico es el que aún suscita gran controversia entre la población. Uno de los puntos más discutidos es si las diferencias de personalidad observables entre varón y mujer radican en el sexo —y por tanto son naturales— o en el género.

Suele admitirse, por ejemplo, que en nuestra sociedad los varones son más violentos que las mujeres, se arriesgan más, inhiben más sus sentimientos, comunican menos sus intimidades, etc.; también se acepta que las mujeres son más intuitivas, más miedosas y más tenaces: ¿es esto fruto de la educación, o es congénito, derivado de la condición biológica sexuada?

Hay varias posibilidades heurísticas para responder a esta pregunta. Una de ellas es echar mano del análisis histórico comparativo, como haremos en el siguiente apartado. Otra es el análisis de las imágenes femeninas que funcionan como modelos culturales; y su desconstrucción crítica en relación con los mecanismos de dominación social de los varones sobre las mujeres. Ambas líneas de investigación —la comparativa y la desconstructiva— han sido practicadas por varias ciencias sociales, confluyendo en el resultado: el género es una realidad, socialmente construida, que afecta incluso al desarrollo de la personalidad de varones y mujeres; es un conjunto de hechos sociales estructurados en torno a la diferencia de sexo y legitimados culturalmente. La sociología del género ha estudiado más al género femenino que al masculino, por lo que aquí nos referiremos más a la mujer que al varón.

Si analizamos desconstructivamente —como decíamos antes— la imaginería dominante de la mujer en sociedades como la nuestra, nos encontramos con varios modelos de antigua tradición (aunque puestos al día), que orientan y legitiman la forma de ser femenina en el orden patriarcal de Occidente. Estos modelos, para ser ejercidos, requieren la adquisición de cualidades

(atributos del papel genérico femenino) y actitudes/aprendizajes de comportamiento (segmentos de papel); los cuales han de introducirse desde fuera, por socialización, en la estructura de la personalidad.

Echemos un vistazo a tales modelos. Comencemos por la diosa griega *Afrodita*, más conocida del público por su nombre latino Venus. Simboliza a la mujer centrada en hacer valer sus *encantos corporales*, convenientemente realzados o insinuados, para tener éxito en sociedad. Hacer que brille el atractivo erótico, levantando el deseo del varón, es un arma de mujer; pero a la vez es una sumisión a la definición masculina del status-rol femenino, una sujeción a los dispositivos del poder patriarcal. Es como si, al ponerse medias y tacones, las mujeres dijeran a los hombres que se fijen en sus piernas en lugar de en sus cualidades intelectuales, profesionales o morales (GIL CALVO, 2000: 19 ss.).

En cambio, la diosa *Hera*, consorte de Zeus, representa a la mujer cuyo centro biográfico se constituye en torno a los papeles de *esposa y madre*, dentro y fuera del hogar, la «*señora de...*», aunque revestida de dignidad y reconocimiento.

Completa la tríada *Atenea*, diosa de la guerra, la ciencia y el arte. Da la imagen de mujer volcada ascéticamente en tareas profesionales, que compite y hace frente a dichas tareas sin ir de sexy o de «señora de», pero siguiendo las reglas del orden varonil.

Muchas mujeres se aproximan a alguno de esos tres tipos puros de una forma global, pero también es corriente hacer uso de las tres máscaras alternativamente en el teatro del mundo: revestirse de Venus, Hera o Atenea según las circunstancias. Por ejemplo, las jovencitas van de Venus a la discoteca, de Ateneas poco sexuadas al Instituto y de aprendices de Hera, comportándose como «mujercitas», cuando salen con sus padres.

Más extendida aún que esta imaginería clásica es la del patriarcalismo judeocristiano y su imagen tradicional de la mujer como madre o apoyo del varón (protagonista central de la historia); son de sobra conocidos los detalles, por lo que no nos detendremos en ellos.

Algunas feministas se proponen alumbrar un tipo de «mujer nueva»; una mujer que se construya a sí misma sin someterse a las ancestrales reglas del orden patriarcal y su imaginería psico-somática. Otras consideran que se debe prescindir ya del patriarcado como referente para pensar las identidades femeninas, que son múltiples y complejas, en base a criterios como clase, etnia, cultura y trabajo —postfeminismo—.

En cualquier caso, sigue habiendo todo un orden simbólico que reproduce la dominación social masculina. Esas estructuras de dominación son mantenidas por las instituciones básicas (familia, Estado, iglesia y escuela), representadas en la producción cultural e introducidas en la personalidad de varones y mujeres a través de la socialización. Hasta tal punto se asimilan que llegan a afectar al pro-

pio cuerpo, en el sentido de nuestra relación con él: forma de andar, de sentarse, de arreglarse, de sentirse a gusto con él según la moda, etc. Es como si un inconsciente colectivo se reconstruyera continuamente, obrando en las mentes y en los cuerpos. Esa especie de violencia o imposición simbólica persiste renovándose a través de los cambios históricos; lo cual lleva a autores como Bourdieu a ser muy pesimistas sobre el fin de la dominación masculina; llega a decir que aunque se producen cambios de posiciones masculinas y femeninas las mujeres jamás recuperan su desventaja (BOURDIEU, 2000: 132 *et passim*).

El género masculino también es una construcción histórica que varía en el espacio y el tiempo. En las sociedades patriarcales hay que representar bien el papel de «hombre» para que le reconozcan a uno su virilidad, y a menudo el castigo para los desviados o los que no dan la talla es muy severo. Un estudio de género sobre varones sintetiza en tres las máscaras para representar el papel genérico masculino en público: el héroe, el patriarca y el monstruo. Son máscaras alternativas y ambivalentes que coexisten en cada yo patriarcal (GIL CALVO, 2006). Al hacer de héroe se muestra arriesgado y valiente en tareas sociales o competitivas; el patriarca representa papeles masculinos de responsabilidad normativa o benefactora (padre, sacerdote, gobernante, directivo y proveedor económico de la familia); el monstruo simboliza la desmesura en las pasiones o en la búsqueda irresponsable de singularidad (violento, pervertido e impredecible a fuer de excepcional). Con estas máscaras intenta ganar crédito —ante hombres y mujeres— como varón digno de admiración, respetable o temible, atrevido o competitivo, heterosexual y alejado del afeminamiento. Obsérvese también, pues, que en una sociedad postpatriarcal, el varón podría verse liberado de ciertos papelones ancestrales, cargas inútiles donde las haya.

Dejemos aquí el análisis desconstructor de los símbolos impuestos por el orden patriarcal, y de sus mecanismos de reproducción. Hagamos ahora una aproximación histórico-sociológica comparativa al status-rol de la mujer y a la configuración psicológica que lleva aparejada. Veremos que también por ese lado se prueba el carácter históricamente construido del género, frente a quienes pretenden legitimar la dominación masculina diciendo que «es natural».

III. DIFERENCIAS HISTÓRICAS EN LA ESTRUCTURA GENÉRICA: PERSONALIDAD, POSICIONES Y PAPELES SOCIALES

Si ciertas diferencias psicológicas fueran decisivas para la ocupación de posiciones y desempeño de papeles sociales, y tales diferencias fuesen naturales, entonces habría que pensar que la división profesional de los géneros en la sociedad tradicional tiene un fuerte componente natural; pero si tales

diferencias son construidas socialmente, cualquier argumentación naturalista a este respecto cae por su base.

Entendemos por diferencias psicológicas aquellas que se refieren al campo de la percepción, el aprendizaje y la inteligencia, las emociones y sentimientos, u otros rasgos de la personalidad.

Si una diferencia psicológica entre varón y mujer es genética, permanecerá inmutable bajo cualquier cultura de la especie. Ahora bien, si es sociocultural, entonces se dará en unas sociedades pero no en otras, o en todas pero con variaciones significativas que denoten su carácter construido. Es posible que un rasgo de personalidad «genérico» se nos presente como dominante en todas las culturas por estar ligado a un universal intercultural construido sobre el sexo pero sin que tenga origen genético.

Por ejemplo, supongamos que en todas las culturas conocidas las mujeres se ocupen más que los varones de alimentar a los hijos pequeños; esto es natural sólo en lo que a la lactancia de pecho se refiere, pues ni la lactancia mediante biberón, ni la alimentación de los niños destetados, dependen de la tenencia de glándulas mamarias.

Ahora bien, sobre la costumbre universal de que las madres se ocupen más del cuidado de los niños, y se les eduque para ello, se construye el rasgo psicológico de mayor apego sentimental a los hijos. Pero tal apego psicológico no es «natural», sino que puede ser construido o desechado tanto por la mujer como por el varón. Aunque estadísticamente ese rasgo tradicional sigue en pie, la existencia de madres perversas y padres amantísimos no es un error de la naturaleza sino una construcción de los sujetos. Los agentes sociales se construyen como individuos en interacción con otros; tal interacción en su mayor parte viene impuesta socialmente, pero en parte también es guiada voluntariamente en los procesos microsociales.

La gran antropóloga norteamericana Margaret Mead* llamó la atención sobre la existencia de pueblos en los que los papeles sociales genéricos estaban repartidos de forma bien distinta a la que estamos acostumbrados.

En la tribu polinésica Tchambuli, las mujeres se hacen cargo de la pesca, la agricultura y el comercio; los maridos viven en casas separadas en las que practican trabajos de artesanía, esperando a sus esposas. Con ese reparto del trabajo, las mujeres desarrollan una mayor iniciativa, son ellas las que eligen a su marido y las más dadas a buscarse un amante si la relación no resulta satisfactoria. Los varones son muy vulnerables y dependientes emotivamente, caen en los celos, compiten entre sí para que las mujeres se fijen en ellos y los elijan como pareja (ASTELARRA, 1980).

El ejemplo no tiene desperdicio, y no es el único pueblo citado por Mead en que rasgos de la personalidad o papeles sociales que han sido considerados «naturalmente» masculinos son patrimonio de las mujeres, y viceversa.

Y tales ejemplos falsan la hipótesis del carácter natural de los rasgos genéricos varoniles y femeninos más al uso.

Aun en el caso de que las diferencias hormonales entre los sexos predispusieran por ejemplo a un mayor ejercicio de la violencia a los varones, es el refuerzo social, la mediación socializadora genérica, lo que consolida ese rasgo de personalidad. Hay miles de varones fuertes y bien dotados hormonalmente que no desarrollan actitudes o conductas violentas.

En resumidas cuentas, que ni los datos de los antropólogos sobre pueblos primitivos, ni la actual evolución en Occidente hacia la equiparación de hombres y mujeres, avalan la tesis naturalista de las desigualdades y diferencias de género en cuanto a la personalidad o al status-rol.

IV. CONTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA A LA INTERIORIZACIÓN DE ROLES GENÉRICOS: DISCRIMINACIÓN O COEDUCACIÓN

Las diferencias genéricas en la personalidad y en el status-rol se construyen, pues, socialmente. Son agentes importantes de socialización, primaria y secundaria, en roles genéricos: la familia, la iglesia, la escuela, los grupos de iguales y los mass media. Añádase a ellos como agente de socialización secundaria muy eficaz el centro de trabajo. Bajo presión de tales agentes se generaliza la interiorización de rasgos de personalidad y/o el desarrollo de aptitudes que socialmente se asignan a cada género.

Los varones se educan en un mayor interés físico en torno al sexo que las mujeres, más protagonismo en situaciones públicas, mayor reconocimiento social y agresividad más violenta; cuidan menos de los demás que las mujeres, es menor su expresividad emocional (no llorar y similares). La personalidad de las mujeres «normalmente» es socializada con esta relación proporcional de rasgos invertida.

Estas diferencias observables dependen en gran medida de cómo esté organizada socialmente la división del trabajo según el género, del reparto de posiciones, papeles y tareas en la familia, del nivel de reconocimiento jurídico de la igualdad entre los sexos, del patriarcalismo o no de la religión, etc.

La escuela actúa explícitamente como agente de diferenciación genérica cuando en ella se practica la enseñanza segregada por sexos. Ésta consiste en escolarizar a los alumnos en centros o aulas diferentes según el sexo; la segregación se acentúa si además existen variaciones curriculares en función del sexo del educando. Éste fue el caso de la enseñanza no universitaria durante el franquismo, hasta la implantación de la EGB en los años 70. En cada capital de provincia lo más frecuente era encontrar un instituto sólo para va-

rones y otro distinto para mujeres; otro tanto ocurría con los centros privados dirigidos por órdenes religiosas; en las Escuelas Nacionales se organizaban aulas masculinas y aulas femeninas siempre que hubiera número suficiente, de no haberlo la parte izquierda del aula era para niños y la derecha para niñas (o al revés). Las niñas tenían textos diferentes de Formación del Espíritu Nacional, clases de Costura y Hogar vedadas a los niños, etc.

Como ejemplo de contenidos orientados a la construcción del género femenino, propios de la primera etapa franquista, no me resisto a citar un libro de lectura para chicas estudiantes, impregnado de patriarcalismo teológico y naturalista:

> «Conviene distinguir que el hombre es fundamentalmente creador de valores económicos y la mujer es el centro del hogar, su jefe, su realizador y su inspector. Si además ejerce una profesión, no por eso debe descuidar su función peculiar dentro del hogar de que forma parte. Por esta razón, no se puede valorar lo mismo una profesión cuando está desempeñada por un hombre que si está desempeñada por una mujer. Su valor absoluto cede ante un valor relativo; su valor cambia cuando cambia el sexo del sujeto que la desempeña. Tales principios se apoyan en el fin natural que Dios asignó a la mujer: la maternidad, destino que la une de una manera especialísima al hogar. De este destino se derivan una serie de deberes ineludibles» (FRANCISCA BOHIGAS, *Guía de profesiones femeninas, apud* OTERO, 1996: 79).

En la etapa democrática se ha restaurado completamente la enseñanza mixta en todos los niveles del sistema público y centros privados concertados, iniciada durante la Segunda República e interrumpida en la Dictadura. Subsisten centros segregados masculinos o femeninos en la enseñanza privada sin subvencionar, tal es el caso de colegios del Opus Dei, que consideran esa segregación como parte de la educación moral según su peculiar estilo, no muy lejano del espíritu del texto anterior.

Pero la enseñanza mixta no equivale a coeducación, coeducar es algo más que reunir en las mismas aulas y bajo el mismo currículum al alumnado de ambos sexos. La coeducación consiste en educar evitando discriminaciones negativas de género en el trato, y en la orientación intelectual, moral y profesional; dígase lo mismo respecto de la etnia, religión o extracción social del alumnado. Sí es procedente, en cambio, la discriminación positiva hacia los grupos o individuos más necesitados.

En la escuela española actual —sobre todo en los centros públicos— han desaparecido todas las diferencias formales en relación con el sexo, y se tiene asumida la coeducación. Pero aun así, alumnos y maestros de ambos sexos trasladan a la escuela los efectos de otros agentes de socialización que producen diferenciaciones genéricas. Esto hace, por ejemplo, que algunos maestros o maestras inconscientemente no den el mismo trato a ambos sexos, contribuyendo a la diferenciación genérica, o que espontáneamente los varones asuman

mayor protagonismo en las aulas interviniendo más. En general, los estudios sociológicos del alumnado revelan que las niñas son más disciplinadas, más constantes y más trabajadoras; los niños más atrevidos y críticos.

En el caso de España, la coeducación en la escuela, sobre todo en la pública, está más avanzada por término medio que en la familia, donde persiste, entre otras cosas, una fuerte diferenciación en las tareas del hogar según el sexo.

Un campo en el que ha avanzado mucho la coeducación es en el de los libros de texto, progreso que se ha acentuado a partir de la LOGSE. Aunque no pueda calificarse de perfecta, la coeducación en los actuales libros de texto y de lecturas infantiles tiende a estar mucho más cuidada que en los cuentos clásicos o la literatura no reciente, que reflejan el patriarcalismo en toda su crudeza. Lo mismo puede decirse respecto de gran parte de los productos audiovisuales; tanto en spots publicitarios como en series y películas, los papeles atribuidos a hombres y mujeres distan mucho de contribuir a la coeducación en la que la escuela anda empeñada en estas fechas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la coeducación requiere que se siga trabajando en la eliminación de restos sexistas en contenidos y materiales de trabajo del currículum. Quizá un aspecto olvidado de esta línea ha sido la omisión de las tareas domésticas de los libros, sean de historia, de ciencia o de tecnología; piénsese en artilugios como todo tipo de hornos y fogones, neveras, aspiradoras, en sistemas de lavado y planchado hasta llegar a las sofisticadas máquinas actuales, tecnología de los alimentos y su tratamiento culinario, higiene doméstica, etc. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990: 146 ss.). Todo ello en el marco de que se trata de trabajos de máxima importancia para la vida de las personas, y de que su realización concierne a la humanidad entera, no sólo a las mujeres; vale la pena su aprendizaje como fuente de recursos para afrontar la vida cotidiana, como fuente de autonomía —de no dependencia de otros en esos campos—, como fuente de placer (pensemos en la cocina, la confección o arreglo de las propias prendas y el contacto con los hijos a través de su cuidado).

El reparto equitativo y la coeducación para las tareas domésticas tiene una importancia de primer orden para la correcta socialización de los hijos. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo requiere en justicia que su pareja comparta las cargas del hogar; pero además este reparto va a facilitar una mejor atención educativa a la prole; sin tal cooperación, a un solo cónyuge trabajador pueden faltarle tiempo y energías para atender cumplidamente la función familiar socializadora y educativa.

En lo que se refiere a superar el menor protagonismo de alumnas en el aula, la menor elección de carreras de prestigio, o a la menor presencia de las profesoras en órganos de dirección de centros, todo ello parece una cuestión

de tiempo, ligada a la evolución general de los géneros en la sociedad. Pero aunque avanza la tendencia hacia una mayor equidad, la dominación masculina también tiende a restaurarse bajo nuevas formas. De ahí la importancia de velar en los centros para que el clima educativo, el trato interpersonal y la orientación educativa depuren cada vez más los vestigios sexistas.

Decíamos antes que la enseñanza mixta no garantiza la coeducación. Así es, pero es una condición *sine qua non* para que pueda darse. De ahí la opinión contundente del antes citado Fernández Enguita a este respecto:

> «... la segregación de alumnos y alumnas en centros o grupos distintos debería ser sencillamente prohibida, sin importar si tales centros cuentan o no con ayuda estatal.»

La consabida apelación a la libertad de los padres tiene sus límites; de la misma forma que no se consiente la libertad de los padres para dejar a los hijos analfabetos o darles malos tratos, tampoco está muy claro que en una democracia se pueda consentir que se eduque para que un género sea superior a otro en un ámbito como la enseñanza reglada, que depende del Ministerio y Consejerías de Educación de un régimen democrático.

En cualquier caso, a pesar de las dificultades sociales que persisten, los avances de la mujer española en el terreno académico y profesional son incontestables.

V. GÉNERO Y ACCESO A LOS ESTUDIOS: LA FEMINIZACIÓN DEL ALUMNADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Durante la década de los ochenta en España se produjo la feminización global del alumnado en los tramos no obligatorios del sistema educativo, situación que sigue manteniéndose en la actualidad. Entendemos por feminización del alumnado el proceso mediante el cual éste pasa de ser mayoritariamente masculino a equilibrarse e incluso a ser de leve mayoría femenina en los citados tramos. Analicemos tal proceso con perspectiva histórica.

En España, antes de la implantación de la EGB obligatoria (LGE, 1970), había diferencias cuantitativas importantes en todos los niveles del sistema de enseñanza. El número de varones escolarizados era mayor en las edades correspondientes a educación primaria, secundaria y superior. Las niñas de clases populares, si no se las veía muy interesadas en el estudio, eran apartadas tempranamente de la escuela para ayudar a sus madres en las tareas domésticas o para incorporarlas al mercado de trabajo mientras estuvieran solteras. Las carreras, salvo algunas como Magisterio o Enfermería, se consideraban más apropiadas para el varón puesto que el ejercicio profesional correspondiente les era más propio.

En la actualidad no hay diferencias porcentuales de escolarización en el tramo obligatorio (prácticamente el 100 por 100 de cada sexo); pero en cambio se ha invertido la situación anterior, pues hay mayor presencia femenina en los dos niveles no obligatorios: el segundo tramo de la secundaria y la educación superior o universitaria.

En EGB las niñas fueron consiguiendo mejores rendimientos escolares, y como consecuencia de ello repetían menos y tuvieron mayor acceso al BUP-COU. Sobre esta base, en el marco de la reforma de 1970 (LGE), las mujeres superaron también a los varones en porcentaje de escolarización universitaria. La «década prodigiosa» de la feminización del alumnado fue la de los años ochenta del pasado siglo.

TABLA 6.1
Evolución del fracaso por sexos al final de la EGB (certificado de escolaridad)

CURSO	TOTAL AMBOS SEXOS	MUJERES %
1979-80	244.416	45,16
1981-82	225.512	45,28
1983-84	207.475	43,67
1985-86	187.538	42,87
1987-88	158.235	42,91
1989-90	150.325	41,93

FUENTE: MEC, CIDE; simplificación propia tomando sólo años alternos.

En la tabla 6.1 mostramos cómo el número de niñas que no conseguían la graduación escolar, sino sólo el certificado de escolaridad, lo que les apartaba del BUP, era menor que el número de niños, y además esa tendencia se acentúa ligeramente con los años. En una década las adolescentes pasaron de constituir el 45,16 por 100 de desahuciados para el comienzo del BUP a sólo el 41,93 por 100.

Los adolescentes superaban a las jovencitas a la hora de matricularse en la Formación Profesional, que precedió los Ciclos de la LOGSE. La explicación a este fenómeno en parte viene dada también en la tabla anterior. Puesto que era mayor el número de varones sin titulación de Graduado, era

lógico que se dirigieran más a este tipo de estudios para los que no se precisaba dicho título. Pero este único factor no explica suficientemente el hecho de la mayor afluencia masculina, pues como se ve en la tabla 6.2, mientras el porcentaje de niñas sin el Graduado Escolar iba en descenso, la matriculación femenina en FP iba en ascenso, subiendo en una década diez puntos en el sector público y superando a los varones en el sector privado. Esto significa que iba disminuyendo el número de niñas que abandonaban el sistema escolar tras ese primer fracaso académico. Ocurre también que ha dejado de ser lo «normal» para una adolescente reducir sus expectativas de vida a quedarse en casa dedicada únicamente a las tareas domésticas. Lo normal es que desee incorporarse al mercado de trabajo, para obtener ingresos propios y así tener autonomía; y la posesión de un título de FP ampliaba el número de puestos a los que podía optar una joven buscadora de primer empleo.

TABLA 6.2
Evolución del alumnado de FP por sectores y sexo

	SECTOR PÚBLICO		SECTOR PRIVADO	
CURSO	TOTAL	% MUJERES	TOTAL	% MUJERES
1979-80	253.302	30,23	261.817	43,16
1981-82	345.809	31,26	273.281	49,66
1983-84	377.387	32,43	317.802	51,65
1985-86	426.822	35,57	299.427	52,19
1987-88	489.877	41,32	269.919	51,59
1989-90	552.805	40,51	264.294	51,15

FUENTE: V Informe Foessa, 1994.

El comienzo del nuevo sistema de enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años (Primaria-ESO) varía el decorado del escenario que acabamos de describir, pero mientras el rendimiento académico femenino siga siendo superior no se va a alterar sustancialmente la tendencia que hemos explicado.

En FP el alumnado fue eligiendo especialidades que correspondían tradicionalmente a ocupaciones masculinas o femeninas respectivamente. Así, las jóvenes predominaban en las ramas administrativa-comercial, sanitaria y peluquería; en cambio los chavales eran gran mayoría en las ramas de automoción, metal y electricidad o electrónica (Ministerio de Asuntos Sociales, 1990). En esta elección, el troquelado de gustos y aficiones que la división de géneros perpetra en los jóvenes actores sociales queda puesto de manifiesto. Y tal tendencia se mantiene.

TABLA 6.3
Alumnado matriculado en ciclos formativos de FP por familia profesional y sexo. Curso 2004-2005.

	Grado Medio		Grado Superior	
	Total	**% Mujeres**	**Total**	**% Mujeres**
TOTAL	**231.317**	**45,8**	**225.964**	**50.0**
Actividades agrarias	4.582	18,0	3.595	23,4
Actividades Físicas y Deportivas	3.076	38,1	7.410	34,9
Actividades marítimo pesqueras	1.145	7,1	1.081	11,0
Administración	48.944	73,0	40.344	73,7
Artes Gráficas	2.848	35,8	1.588	45,5
Comercio y Marketing	12.928	71,6	12.529	56,3
Comunicación, Imagen y Sonido	2.795	49,5	8.190	37,9
Edificación y Obra Civil	704	6,4	9.409	31,6
Electricidad y Electrónica	34.260	2,1	21.916	7,4

	Grado Medio		Grado Superior	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
Fabricación Mecánica	11.902	2,1	6.348	9,3
Hostelería y Turismo	12.270	46,5	11.530	70,9
Imagen Personal	17.074	97,2	4.076	97,1
Industrias Alimentarias	1.300	44,9	955	53,8
Informática	7.511	16,9	33.018	21,6
Madera y mueble	3.141	5,4	498	11,2
Mantenimiento y Servicios de Producción	9.939	1,6	6.546	17,9
Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	21.837	1,4	5.408	2,2
Química	2.762	61,3	5.266	60,4
Sanidad	29.794	90,0	23.592	80,1
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	1.758	92,0	21.998	91,0
Textil, Confección y Piel	588	88,1	548	77,4
Vidrio y Cerámica	99	47,5	93	39,8

FUENTE: MEC (http://www.mec.es//04/02/2007).

TABLA 6.4
Distribución del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por sexo. Curso 2004-05.

	% Varones	% Mujeres
Educación Primaria y ESO	51,5	48,5
Bachillerato y Formación Profesional	48,8	51,2
Bachillerato	45,0	55,0
Ciclos Formativos FP Grado Medio	54,2	45,8
Ciclos Formativos FP Grado Superior	50,0	50,0
Programas de Garantía Social	67,3	32,7
Educación Universitaria (1.er y 2.º ciclo)	46,0	54,0

FUENTE: MEC (http://www.mec.es//04/02/2007).

En la Universidad la proporción de mujeres estudiantes rebasa el 50 por 100 a partir del curso 1986-1987. Desde entonces se consolida al alza una ligera mayoría femenina dentro de un cuadro de equilibrio. El progreso femenino en este nivel de la educación formal ha sido tremendo en una sola generación. Piénsese que antes de la década de los sesenta el porcentaje de universitarias era inferior al 20 por 100, es decir, ni siquiera la quinta parte del alumnado superior era mujer (Instituto de la Mujer, 1988). La generación de las hijas de las mujeres que tenían edad universitaria en los sesenta copa ya más puestos en las aulas que sus homólogos varones (más de treinta puntos de ganancia). En el curso académico 2000-2001, un 58,51 por 100 de los estudiantes que se graduaron de primer y segundo ciclo universitario eran mujeres. En cuanto al tercer ciclo, durante el año académico 2001-2002, sólo el 49,07 por 100 de quienes se doctoraron eran mujeres, pero el porcentaje de matriculadas en ese ciclo ascendió al 52,53 por 100, lo cual indica que también en ese antiguo reducto masculino las mujeres alcanzan la mayoría (datos del Consejo de Universidades, http://www.mec.es/... 28/05/2003).

Otra cosa, sin embargo, es el tipo de estudios que se eligen, como veremos a continuación. En esa elección no cabe duda de que la tradición de roles profesionales según el sexo, y la consecuente educación genérica en expectativas de futuro, se deja notar aún en las diferencias de género.

VI. EL GÉNERO Y LA ELECCIÓN DE CARRERA UNIVERSITARIA

Cualquier título de enseñanza superior concede prestigio y oportunidades a quien lo adquiere. En igualdad de otras condiciones, socialmente se valora más a un titulado que a alguien que no lo es; y no sólo en el mundo del trabajo, sino en el campo de las relaciones interpersonales en general.

Pero no todas las carreras llevan aparejado el mismo prestigio social. En nuestra sociedad se valoran más aquellas que encierran mayor dificultad académica y/o abren camino al ejercicio de las profesiones mejor remuneradas, que suelen organizarse en castas elitistas, a las que es difícil acceder; ello nos lleva a un tercer factor de prestigio que es el número de titulados del ramo en general, y la proporción de titulados respecto a la oferta de trabajo particularmente existente.

TABLA 6.5
Evolución del alumnado universitario femenino hasta rebasar al masculino

	1940-45	1946-50	1951-55	1956-60	1961-68	1986-87
AMBOS SEXOS	32.501	46.046	52.291	62.058	111.590	902.300
% MUJERES	13,0	13,5	15,0	19,0	30,0	50,1

FUENTE: Instituto de la Mujer, 1988.

Se desvalorizan socialmente aquellos títulos universitarios que crecen en cuanto al número de detentadores o son más fáciles de obtener. Las carreras cursadas en Escuelas Técnicas Superiores son consideradas las de mayor mérito académico, y son por tanto las más prestigiadas. De modo análogo los estudios de postgrado (máster —¿por qué no le llamarán «maestría»?— y doctorado) de cualquier rama van a tener más prestigio que las licenciaturas.

Aclaremos al lector/a, por si acaso, que el llamado prestigio o mayor «reconocimiento social» de una carrera no implica aceptar que es, y menos aún que deba ser, el criterio dominante para su elección. Pero en las clases media alta y alta los estudios técnicos superiores se utilizan como signo de distinción, de pertenencia a una elite, de modo que motivan a sus vástagos para que se embarquen en ellas si son buenos estudiantes; sobre todo ahora que el acceso a un título superior se ha abierto a estudiantes de otras clases inferiores, los cuales no suelen atreverse con esas carreras por miedo al fracaso o a perder la beca. Los varones también se atreven más que las mujeres con los

estudios técnicos superiores, pero en algunas de estas carreras las diferencias de porcentaje se van achicando con rapidez. Un vistazo a la tabla 6.6 nos permitirá hacernos una idea de los cambios y tendencias en la composición por géneros de los tipos de carreras en la década clave 80-90.

La mayoría femenina en las Facultades se anticipó en tres cursos al rebasamiento en el índice general universitario. Los feudos tradicionales de las jóvenes han sido los estudios «humanísticos», sobre todo Filología, Psicología y Ciencias de la Educación, pero también Farmacia, una carrera de las «duras» copada desde hace tiempo por mujeres, tal vez porque el trabajo de farmacéutica siempre se consideró apropiado para una mujer entre las clases pudientes.

Los varones dominan en número en las carreras técnicas superiores, y de manera muy notoria aún en Ingeniería Industrial, de Caminos, y de Telecomunicaciones; en cambio la diferencia se atenúa en Agrónomos o Arquitectura.

TABLA 6.6

Porcentajes de universitarias por grupos de carreras en la década del rebasamiento

AÑOS	TOTAL UNIVERSIDAD	FACULTADES	ESC.TÉC. SUPERIORES	ESC. UNI. TÉCNICAS	ES. UNI. NO TÉCNICAS
1980-81	44,01	45,35	9,32	9,18	62,82
1981-82	45,43	47,83	10,60	10,07	64,28
1982-83	46,79	49,48	11,02	10,45	65,21
1983-84	48,08	50,32	12,16	11,05	65,30
1984-85	48,43	51,51	13,14	11,41	64,49
1985-86	49,46	52,83	14,14	11,94	64,24
1986-87	50,13	53,34	14,85	12,46	64,26
1987-88	50,54	54,29	16,22	13,28	64,16
1988-89	50,00	54,23	17,30	14,68	61,45
1989-90	50,63	55,10	19,03	15,88	62,02

FUENTE: Estadística de la Enseñanza Superior en España. Consejo de Universidades, 1992, *apud* V Informe FOESSA, 1994, p. 1.126. La adaptación al caso que nos ocupa es nuestra.

TABLA 6.7
Porcentaje de universitarias por grupos de carreras en el cambio de siglo

Curso académico	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Todas las titulaciones	**53,29**	**53,27**	**53,41**	**53,68**	**53,66**	**54,59**	**54,15**
Humanidades	63,56	63,17	63,56	63,27	63,08	64,53	63,06
CC. Sociales y Jurídicas	60,85	61,08	61,38	62,04	62,29	63,25	62,93
CC. Experimentales	54,20	55,14	56,25	57,73	58,44	59,34	59,31
CC. de la Salud	71,36	71,63	72,06	73,17	73,77	74,26	74,48
Técnicas	26,27	26,46	26,82	26,95	27,30	28,08	27,42

FUENTE: Elaboración del Instituto de la Mujer sobre datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España, INE.

El grupo de carreras donde la presencia femenina ha sido más exigua, aunque también haya progresado, es el de las Escuelas Técnicas. En cambio, donde el número de mujeres desbordó más al de varones fue en los estudios que se cursan en las Escuelas Universitarias no llamadas «Técnicas». Titulaciones como Enfermería o Magisterio ya eran dominadas numéricamente por mujeres hace décadas; Trabajo Social, Traductores e Intérpretes, de más reciente creación, estarían en el mismo caso; tal superioridad se mantiene sin ir a más. Curiosamente se observó una recuperación de la presencia varonil en Enfermería, durante los años de expansión del sistema sanitario, en que la titulación proporcionaba un empleo seguro; y algo similar ocurrió con la especialidad de Educación Física en Magisterio, pues es una de las que más oportunidades podía ofrecer dentro de él. Para adaptarnos a la nueva estructura y denominación de las carreras universitarias digamos que las mujeres tienden a predominar en todas las titulaciones de grado y postgrado excepto en «carreras técnicas».

Más allá de lo que los datos señalan acerca de la equiparación de varones y mujeres a la hora de escoger carrera, lo que sí parece cierto es que la mentalidad tradicional que sostenía la inhibición femenina va desapareciendo. No hay carrera universitaria que la opinión pública encuentre «normal» que se reserve sólo para varones o sólo para mujeres.

Aun así el género sigue pesando sobre los estudiantes de ambos sexos al decidirse por unos estudios o una profesión. Las mujeres encuentran garantías de que se les tratará igualitariamente en aquellos empleos insertados en la función pública, de ahí su «asalto» a los estudios de Medicina o a las oposiciones para Judicatura, Fiscalía, etc., y en cambio son más reacias a carreras técnicas que les arrojan al mundo industrial, en algunas ramas poco frecuentadas por mujeres en los cuadros medios y altos. Es como si las mujeres dejaran para los hombres el dominio de las máquinas porque no se acomoda a la imagen construida femenina.

Una de las claves del crecimiento universitario femenino, además de los cambios laborales y de mentalidad, hay que buscarlo en una combinación de estos dos factores: la alta tasa de paro entre las mujeres españolas, y el hecho de que el paro es menor entre titulados universitarios cualquiera que sea su sexo. Téngase en cuenta que entre los quince años que van de 1980 a 1995 la tasa de paro de universitarios aumenta desde el 6,9 por 100 al 10,9 por 100; pero en ese período la tasa general de desempleo varió desde el 12,6 por 100 al 22,8 por 100. Estas cifras todavía cobran mayor valor si se tiene en cuenta que en 1980 los universitarios activos (con trabajo o en búsqueda de él) eran 972.000, pero que en 1995 sumaban ya 2.303.200 (CABRERA RODRÍGUEZ, 1996).

El paro universitario es mayor en las mujeres que en los varones. En el período señalado ellos pasan del 4,4 por 100 al 7,5 por 100, mientras ellas lo hacen del 11,9 por 100 al 14,2 por 100. La diferencia entre ellos y ellas pasa de 7,5 puntos a 6,7. La tendencia se sigue manteniendo, así como el nivel de ingresos, a favor del varón.

La estructura de géneros del alumnado español ha cambiado, pues, radicalmente desde 1970. Y la estructura de géneros del empleo cualificado también, a medida que el anterior cambio va dejando sentir sus consecuencias. Ambos factores, la incorporación de la mujer al mercado del trabajo y a los niveles de estudio no obligatorios se alimentan mutuamente, y han dejado más que obsoleta la estructura tradicional de posiciones y roles reservados para la mujer; si se mantienen estas condiciones la familia patriarcal y la socialización por géneros que se hacía en su seno parecen condenadas a una continua erosión.

Sin embargo algunas investigaciones señalan que también hay mujeres que, sin renunciar a un proyecto de vida centrado en el hogar, inician estudios

superiores valorando mucho que éstos den acceso a un «mercado matrimonial superior»; o sea, para encontrar un marido bien situado o con buen porvenir, tanto durante el período de estudios como en el ejercicio de un futuro trabajo como titulada superior.

Ésta es una de las cuestiones de género que afloran en las investigaciones de la *teoría de la preferencia* (HAKIM, 2005: 312), muy documentada empíricamente con estudios en los países occidentales. Los trabajos en esa línea distinguen, por ejemplo, entre las mujeres *centradas en el hogar*, *adaptativas* y *centradas en el trabajo*. En España éstas últimas suelen tener un nivel de estudios alto, mientras quienes priorizan formar un hogar componen el grupo con menor currículo académico; en cambio en Gran Bretaña esa diferencia de los grupos en cuanto a estudios no es tan acusada. Obviamente son las mujeres que hegemonizan su status laboral quienes más rechazan el patriarcalismo en todos sus frentes, incluyendo —cómo no— la separación tradicional de roles en la familia. Como también era de esperar son también estas mujeres quienes trabajan más a tiempo completo en el mercado laboral y las que menos se identifican con el status-rol convencional femenino; las adaptativas se sitúan en una posición intermedia en torno a estas cuestiones. Las hogareñas son las que más se casan y tienen mayor número de hijos, y son las centradas en el trabajo quienes tienen menos hijos, y en mayor número viven sin pareja, o están al frente de familias monomarentales.

En cambio, los estudios a los que nos estamos refiriendo se decantan por la transversalidad de otras cuestiones respecto a los tres tipos de mujeres occidentales:

> «Los tres grupos de preferencias de estilos de vida atraviesan las clases sociales, los grupos de renta y los niveles educativos. Además las preferencias de estilos de familia parecen atravesar también todo el espectro de la opinión pública, los grupos religiosos, ateos y otras posiciones ideológicas. Esto concuerda con la idea de que las preferencias de estilos de vida conciernen a la vida privada y a la identidad personal, no a las cuestiones públicas de las que se ocupan las ideologías políticas y de otro tipo.» (HAKIM, 2005: 214).

Nos permitiremos comentar que a lo anterior habría que hacer algunas salvedades, como el nivel de estudio en el caso español, o el fuerte condicionamiento al que son sometidas las mujeres hacia la dedicación exclusiva como ama de casa por algunas religiones o culturas, como el islam más tradicional en el caso de muchas familias inmigrantes magrebíes.

TABLA 6.8
Distribución de las preferencias de estilos de vida en Gran Bretaña y en España en el cambio de siglo

	CENTRADAS EN EL HOGAR	ADAPTATIVAS	CENTRADAS EN EL TRABAJO
Gran Bretaña Mujeres de 20 a 59 excluyendo a las estudiantes a TC	14	70	16
España Mujeres de 20 a 59 excluyendo a las estudiantes a TC	12	72	16

FUENTE: Hakim, 2005, 285.

VII. EL GÉNERO Y EL PROFESORADO

Tradicionalmente se ha considerado que el cuidado de los niños pequeños en la escuela venía a ser una prolongación del rol materno; de ahí la temprana incorporación de la mujer al oficio de maestra. Su actual hegemonía numérica en los niveles infantil y primario viene de antiguo, sobre todo en el primero; mientras que los puestos docentes de Secundaria y Superior, con más prestigio social y académico, eran ocupados por varones. El panorama se ha transformado notablemente, y sigue haciéndolo en dirección a un incremento de ocupación femenina en el sector salvo, precisamente, en el nivel infantil, donde comienza a descender (lo que refuerza la tesis con que terminábamos el apartado anterior).

En el nivel de Secundaria, algunos datos son muy significativos. El mismo año que las mujeres alcanzaron la mayoría como alumnas universitarias también superaron por primera vez a los varones en composición del profesorado de BUP-COU en la escuela pública, remontando al alza desde entonces. En FP la ganancia de puntos porcentuales fue similar, aun sin rebasar entonces a los varones; en esta modalidad el trabajo era más duro, sobre todo en FP1, debido a la abundancia de alumnos que fracasaron en la EGB, y al peor ambiente de disciplina en las aulas. Esta dicotomía, sin embargo, se esfuma parcialmente con la implantación de la LOGSE, pues tanto los Institutos de Bachillerato (IB) como los de Formación Profesional (IFP) se transforman en Institutos de Educación Secundaria (IES), quedando unificado comprensivamente el currículum de todos los alumnos hasta los dieciséis años.

El rebasamiento de alumnado femenino sobre el masculino, que se ha dado en la universidad española, no se ha producido entre los profesoras/es de este nivel, mas la progresión femenina en ese campo, aunque lenta, no se detiene. Los centros con mayor número de profesoras, y más cercano al equilibrio entre los sexos, son las Escuelas Universitarias no Técnicas; en el otro extremo, a mucha distancia, se encuentran las Escuelas Técnicas de primer ciclo o de segundo; en lugar intermedio, las Facultades.

Esta composición por sexos del profesorado no se refleja proporcionalmente en los cargos de responsabilidad que ocupan en los órganos de poder universitarios. Al iniciar el siglo XXI, más de un tercio del profesorado universitario era ya femenino, pero escasean las catedráticas de universidad, y en los puestos de mando de los rectorados, decanatos y departamentos la representación femenina apenas rebasa el 10 por 100.

Esta misma situación de relegación o inhibición ante el poder se reproduce en el nivel primario y secundario. Las explicaciones feministas apuntan a la falta de modelos en la generación anterior, la personalidad femenina educada para trabajar en la sombra, la búsqueda de horarios compatibles con el ejercicio de la maternidad responsable, etc.

TABLA 6.9
Profesorado de los cuerpos docentes universitarios. Curso 2004-05

	TOTAL	% MUJERES
TODAS LAS UNIVERSIDADES	**98.710**	**35,3**
Universidades Públicas	**90.309**	**34,9**
Funcionariado	**52.538**	**33,5**
Cátedras de Universidad	8.875	13,8
Titulares de Universidad	28.371	36,3
Cátedras de Escuelas Universitarias	2.509	33,1
Titulares de Escuela Universitaria	12.238	41,3
Otros	245	25,7
Profesorado Contratado	**38.071**	**36,8**
Universidades Privadas y de la Iglesia	**8.401**	**39,3**

FUENTE: MEC (http://www.mec.es//04/02/2007).

Hemos hecho un repaso de conceptos teóricos, investigaciones empíricas, explicaciones y crítica social propias de la sociología del género, con especial referencia a los fenómenos educativos. De todo ello no es muy difícil concluir cuál va a ser una de las transformaciones sociales más notables por las que va a ser recordado este último cuarto de siglo español. La relación entre géneros en la familia, la educación, el trabajo, o la política ya no es la misma; la convivencia entre hombres y mujeres ha cambiado, sin duda, en dirección de una mayor equidad. En otro capítulo explicaremos por qué a este tipo de cambio lo calificamos de progreso social.

CAPÍTULO 7

CULTURA Y EDUCACIÓN

I. NOCIÓN SOCIOLÓGICA DE CULTURA

En capítulos anteriores nos hemos referido a la cultura de masas o a las diferencias socioculturales propias del género, sin precisar el concepto de cultura, lo que vamos a hacer ahora. El término «cultura» es polisémico, pero son dos los significados dominantes.

En el lenguaje ordinario de nuestra sociedad, suele entenderse por «cultura» el grado de conocimiento que poseen los individuos acerca de los desarrollos de la ciencia, el arte o las letras. En este sentido, en parte, se dice que las familias ponen a disposición de sus hijos el «capital cultural» de que disponen. Fuera de la familia, el principal instrumento para la adquisición de esa cultura es la preparación escolar, desde la escuela primaria a los estudios universitarios. Y una vez finalizada la etapa escolar, libros, revistas, medios de comunicación social, Internet bien manejado y relaciones con otras personas cultas contribuyen a mantener al día tales conocimientos.

Pero no es este significado tan restringido el que dan los antropólogos al término «cultura». Por ella entienden el estilo de vida específico de un pueblo, de un período histórico, de un grupo social o incluso, a veces, de la humanidad en general (WILLIAMS, 1983). En la conversación ordinaria también se emplea este significado cuando nos referimos a «otras culturas» distintas de la nuestra. Se trata de un significado mucho más amplio que el anterior.

El estilo de vida de una sociedad o grupo constituye un conjunto más o menos articulado de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres (*folkways** y *mores*), lengua/s con un significado compartido por los individuos de una colectividad social (TYLOR, KAHN, 1975). Otros antropólogos incluyen también como parte de una «cultura» las técnicas de trabajo y objetos materiales. Este significado de cultura le hace equivalente, en ocasiones, al de «civilización». Pero tampoco el término «civilización» tiene un significado unívoco, no obstante este término suele reservarse para denominar a entidades culturales más amplias, con las que se identifican actores de naciones —e incluso lenguas— diferentes. He aquí, por ejemplo, una relación de las grandes civilizaciones actuales (algo simplificada): occidental,

islámica, eslava, china, hindú, japonesa y africana subsahariana (HUNTINGTON, 2001). Según eso, la mayor parte de los turcos, persas o árabes, pongamos por caso, se consideran entre sí culturalmente diversos pero a la vez con una identidad cultural común; aceptan una vinculación colectiva a la civilización islámica (no sólo a la misma religión). No hay, sin embargo, una clasificación canónica de las civilizaciones actuales, ni del número de culturas que comprende cada una de ellas, que haya logrado una aceptación general en las ciencias sociales ni que satisfaga a todos los colectivos culturales; piénsese en los indoamericanos, los aborígenes de Australia, pueblos del sureste asiático, etc., no tenidos en cuenta por Huntington.

El primero de los significados de «cultura» que hemos descrito anteriormente tiende a referirse a la esfera de conocimiento y arte (mundo espiritual) como algo separado de la esfera material. En este punto debe tenerse en cuenta que la cultura espiritual tiene una cierta capacidad de mantenimiento y desarrollo autónomo, pero que su reproducción depende en gran parte de sus bases materiales, de su vinculación con un modo viable de producir socialmente la subsistencia en el sentido más material del término, como señalan los marxistas.

Sin renunciar al materialismo, la posición más acertada en este punto es considerar por principio que en el Todo Social las formaciones culturales y su base material se generan mutua y continuamente. Pero al estudiar un proceso social concreto habrá que investigar si se trata de cambios productivos iniciales que han mutado las creencias y costumbres, o ha sido el cambio de éstas lo que determinó reorientaciones posteriores en la producción.

Los sociólogos suelen utilizar el significado amplio de «cultura» que proporciona la Antropología; pero hay algunas variaciones según el enfoque teórico sociológico que se utilice.

Los funcionalistas entienden muy especialmente por factores culturales los relativos al sistema de valores, pautas morales, usos y costumbres. Estas normas estructuran la interacción social. Las «normalidades» sociales regulan las expectativas que se comparten respecto a la conducta apropiada para cada posición social, es decir, los correspondientes papeles a desempeñar. La interacción social sólo es posible en el seno de un universo de símbolos, significados, valores y normas compartidos en una sociedad.

Los sociólogos marxistas tienden a distinguir entre los elementos culturales ideológicos, que justifican engañosamente las relaciones sociales de producción, y los elementos científicos o concienciadores de la realidad. Los conocimientos técnicos suelen incluirse en las «fuerzas productivas», a las que a veces se adscribe también la ciencia moderna.

Los sociólogos weberianos suelen referirse a los componentes culturales como elementos de significado, orden o control social y legitimación del po-

der; o como factores de cambio. Recuérdese a este respecto la teoría de la violencia simbólica de Pierre Bourdieu para explicar la reproducción social en la escuela, o la teoría de Weber que interpreta la aparición de la moral protestante como clave de la aparición del capitalismo (WEBER, 1984).

Pero desde cualquiera de las tres grandes tradiciones sociológicas se concede una gran importancia a la cultura como factor estabilizante de las formas de vida social, y a la escuela como vehículo moderno de su transmisión.

Para los funcionalistas el sistema de valores y normas asumidas en una sociedad es el eje vertebrador de la vida social; en el marxismo la parte de la cultura que es ideológica se considera un elemento imprescindible del mantenimiento y reproducción de las relaciones sociales de producción en una sociedad desigual; para los weberianos el universo de símbolos de la cultura constituye el marco de referencia de sentido de los actores sociales.

También constituye una verdad aceptada por toda la comunidad de sociólogos que en las sociedades modernas la escuela obligatoria es uno de los agentes básicos de la socialización infantil-juvenil; a través del sistema de enseñanza se transmite la cultura en cualquiera de los sentidos que hemos apuntado. También se considera un hecho constatable que parte de la política educativa es llevada a cabo con fines legitimadores y de control por todo tipo de gobiernos y regímenes. La escuela, pues, socializa y culturiza en general, como señalan los funcionalistas, pero también lo hace de una determinada forma histórica a modo de mecanismo de control y reproducción social, como observan marxistas y weberianos.

Ya hemos visto la importancia que tiene la escuela como institución transmisora de valores e ideología y no vamos a insistir en ello. Pero recordemos que también se señaló, al estudiar las funciones sociales de la escuela, que en ella se capacita al alumnado para incorporarse al mundo laboral.

En la escuela se recibe una formación básica para hacer estudios posteriores especializados, o para ponerse a trabajar sabiendo leer instrucciones y hacer cálculos numéricos elementales. Esta educación cultural básica se construye sobre tres pilares formales: el conocimiento de la/s propia/s lengua/s, las matemáticas y, cada vez más, la iniciación en un idioma extranjero (inglés sobre todo). El primer eje formal se llena de contenido cultural con humanidades (literatura, arte, historia); el segundo se completa con ciencias de la naturaleza; el resto son complementos, y progresivamente emerge la informática como instrumento transversal para los tres ejes.

Sin este formidable aparato de transmisión cultural masiva, la forma de existencia de las sociedades industriales avanzadas no sería posible. Sin embargo, hay que decir que muchos de los empleos generados por las economías avanzadas requieren escasa cualificación, precisamente por la aplicación de

nuevas tecnologías que permiten prescindir de antiguas tareas cualificadas, con lo cual abaratan el coste laboral de la producción.

Pero no abordaremos aquí la cuestión productiva, en este capítulo nos limitaremos sobre todo a explicar el concepto de cultura ya iniciado, el multiculturalismo, el nacionalismo y la repercusión de estos fenómenos en la escuela.

II. RASGOS BÁSICOS, UNIVERSALES CULTURALES Y PLURALIDAD CULTURAL

Para el análisis de los contenidos y estructuras culturales los antropólogos utilizan el concepto de «rasgo». Entienden por «*rasgo*» una unidad pequeña de contenido cultural; una inclinación de cabeza o un beso como saludo son rasgos culturales de comportamiento, una cuchara o un pañuelo lo serían en el campo de los objetos materiales. Pero los rasgos simples forman parte o reciben significado de conjuntos organizados o unidades de sentido mayores: rasgos complejos. Piénsese cómo no significa lo mismo un pañuelo femenino cubriendo el cabello en una cultura islámica que en una occidental. En el seno de una sociedad se dan *rasgos culturales universales* de toda ella y rasgos o componentes particulares de cada grupo culturalmente diferenciado dentro de ella.

Por otra parte, algunos rasgos en cada sociedad o grupo son denominados «*básicos*». Se entiende por tales aquellos a los que se les concede tal importancia que hay sanciones aparejadas a los individuos que no los comparten; es decir, aquellos individuos que se desvían de esas creencias, valores o normas de conducta son perseguidos, despreciados o marginados.

Los rasgos básicos suelen referirse a la familia, la religión, la lengua y las costumbres consideradas socialmente «obligatorias» —a las que los sociólogos llaman «*mores*»— (en España, por ejemplo, que los hombres vistan pantalón). Otros rasgos, en cambio, no son considerados obligatorios y se practica la tolerancia respecto de la desviación a la norma, es el caso de las costumbres no obligatorias o «*folkways*».

En las sociedades modernas democráticas, en teoría, hay un margen de tolerancia amplio en materia de costumbres, de *variaciones culturales*, siempre que éstas no atenten contra los derechos humanos, aunque persisten las marginaciones y el menosprecio o rechazo social a muchas creencias y conductas que están legalmente toleradas (no es ilegal que un varón vista falda, pero difícilmente encontrará trabajo con ese atuendo).

La diversidad cultural dentro de una sociedad puede consistir en la existencia de variaciones dentro de una misma identidad cultural, o de diferen-

cias más básicas. Sin embargo, la existencia de variaciones culturales y desviaciones, toleradas o no, incluso respecto de algún rasgo universal básico no equivale a pluriculturalidad en sentido fuerte. Decimos que hay pluralidad cultural o *multiculturalidad** cuando existen en la misma sociedad grupos amplios, o socialmente significativos, con rasgos básicos diferentes que se constituyen en fundamento para la identidad de grupo frente a otras identidades.

Por otro lado, las variaciones culturales pueden crear subculturas basadas únicamente en la edad, la profesión o el estatus, cuya diferenciación no afecta a los rasgos básicos ni impide que compartan gran cantidad de universales culturales de esa sociedad, en este sentido hay que entender las subculturas juveniles occidentales a las que nos referiremos posteriormente. Pero la existencia de subculturas o un amplio margen tolerado de variaciones culturales secundarias no significa que una sociedad sea multicultural.

Propiamente la pluriculturalidad aparece cuando un grupo amplio, compuesto por individuos de todas las edades y diversa condición social, tiene un complejo de rasgos básicos diferentes de otros grupos amplios de esa misma sociedad. Estos rasgos diferenciadores dan a sus miembros identidad cultural, que cuando es muy fuerte se denomina «étnica». Este fue el caso de los grupos en conflicto en Bosnia que libraron tan cruenta guerra: musulmanes, croatas y serbios; o en Kosovo (serbios y albaneses). A veces la diferenciación étnica se ve reforzada por algunos rasgos perceptibles físicamente (como el color de la piel), pero no es necesario (caso yugoslavo); el racismo en realidad es un falso argumento para practicar la intolerancia cultural hacia las etnias minoritarias o socialmente débiles (judíos, gitanos, magrebíes, etc.), y arrogarse privilegios frente a ellas. En sociedades policulturales, la existencia de algunos universales culturales comunes, la comunicación intercultural, la identidad plural abierta y la tolerancia cohesionan el orden social. En cambio, la escasez de universales, el aislamiento, la falta de comunicación cultural, la identidad cerrada y la intolerancia pueden ser fuente de conflictos sociales.

Los «multiculturalistas» son los que valoran la multiculturalidad como un fenómeno positivo y son partidarios de fomentarlo, de ahondarlo en las sociedades donde lo hay. Sus oponentes alertan de los peligros del multiculturalismo: la cerrazón en una cultura sin compartir universales culturales con las otras de un mismo país es una fuente de problemas de difícil solución (SARTORI, 2001: 75 *et passim*).

Entre otras cosas, se llama *nacionalismo* al movimiento político para la defensa o imposición étnica en una sociedad. La afirmación cultural frente a otros grupos, cuando tiene aspiraciones territoriales o políticas, da lugar al nacionalismo, aunque éste puede ser practicado por comunidades culturales

no tan diferenciadas como para aplicarles en rigor el nombre de «etnia» (caso de Cataluña, Euskadi o Quebec), o por grupos territoriales.

España es un caso de sociedad en la que coexisten identidades nacionales diversas (catalanes, vascos, gallegos, etc.), lo cual queda reconocido en la constitución vigente. Según se comprueba periódicamente mediante encuesta hay quienes asumen dos identidades sin problemas (catalán y español, por ejemplo); pero, según se observa además en la práctica política, también hay quienes consideran que ambas identidades son incompatibles (centralistas excluyentes, nacionalistas excluyentes o secesionistas). No obstante, incluso en los territorios donde se dan problemas biculturales amplios (entre catalanes y andaluces residentes en Cataluña, por ejemplo) se comparte un número elevado de universales culturales básicos (religión, moral, tipo de familia, etc.); tanto que a lo sumo se puede hablar de pluriculturalidad suave, asentada en la llamada civilización occidental y en una pluriforme y plurisecular tradición hispánica, no exenta de conflictos.

No quisiéramos ser mal comprendidos en este punto. Afirmamos que no hay en España pluriculturalidad distante o fuerte a pesar de que hay poblaciones territoriales de habla vernácula no castellana; pero a la vez queremos dejar claro que nos parece magnífica la producción cultural —tan antigua o más que la castellana— en otras lenguas peninsulares. En ese sentido, y también en otros aspectos, también queda claro que puede hablarse de una cultura catalana/valenciana, gallega o vasca. Pero lo que queremos subrayar con énfasis es que los conflictos tienen su origen inmediato en los planteamientos políticos, no en que esa diversidad cultural resulte incompatible o especialmente conflictiva de por sí. La diferenciación cultural más acusada se produce respecto de grupos como los gitanos españoles o los inmigrantes magrebíes, hacia los que se practica la intolerancia y la marginación étnica de forma más acusada. Respecto de payos y gitanos, o respecto de españoles y magrebíes, sí se puede hablar de pluriculturalidad en sentido fuerte (variaciones distanciadas en la familia, la religión y costumbres obligatorias); ello hace más necesaria la práctica de la interculturalidad y el consenso para avanzar en universales comunes ligados a los derechos humanos.

También se da en nuestro país el tipo de variación cultural llamada de las «subculturas», siendo notorias las de sucesivas generaciones jóvenes, como ocurre en otros países de cultura occidental.

SOCIEDADES PLURICULTURALES
(Factores que aumentan la cohesión y disminuyen los conflictos)

	COHESIÓN	CONFLICTO
Presencia y práctica de universales interculturales	+	-
Presencia y práctica de la identidad abierta o múltiple	+	-
Práctica de la comunicación intercultural	+	-
Práctica de la tolerancia	+	-

Para los multiculturalistas radicales ninguna cultura puede ser juzgada o entendida desde otra, en cierto modo cada una es perfecta en sus funciones y merece la pena conservar y fomentar esa diversidad en un espléndido aislamiento. El interculturalismo, en cambio, considera que ninguna cultura es perfecta, cada una tiene cosas mejores y peores que otras; por lo que es factible y positivo tanto el diálogo crítico intercultural como el aprendizaje mutuo y el mestizaje

III. LAS SUBCULTURAS JUVENILES

Como decíamos antes, se vienen creando subculturas entre las cohortes juveniles de las sociedades industriales recientes. Tales subculturas, extendidas entre la población juvenil, no suelen amenazar seriamente los rasgos básicos de la cultura occidental en cuyo seno se desarrollan, y algunos rasgos innovadores terminan teniendo presencia en manifestaciones de la moda, el arte o las costumbres admitidas o toleradas. Piénsese por ejemplo en la música, los atuendos informales, o el uso general de ciertos términos de origen o énfasis juvenil: «pasar» de algo, «molar», darse un «chute» o «flipar».

En España puede hablarse, en las últimas décadas, de varias configuraciones subculturales juveniles, que han dejado su herencia sucesivamente a la población joven que va tomando el relevo. Sin ánimo de generalizar más de lo debido (pues no todos los jóvenes comparten las mismas posturas), expondremos algunos rasgos de cultura o formas de vida juveniles que han ido aflorando en los últimos decenios. Téngase en cuenta que no siempre se ha producido este fenómeno de una manera tan notable.

En los años cincuenta, por ejemplo, los estudiantes universitarios vestían como sus profesores maduros, con chaqueta y corbata; mediando los sesenta, en la Universidad de Valencia, fui testigo de cómo un tribunal que examinaba de Francés oralmente, para las Pruebas de Madurez del Curso Preuniversita-

rio —la selectividad de entonces—, excluyó a un alumno por no llevar corbata; con lo cual, quienes íbamos detrás nos cuidamos muy mucho de no comparecer sin ella. Un joven, y hasta un niño, era entonces un hombre pequeñito, sólo que sin voz, sin voto y sin ciertos derechos elementales en la familia, la escuela o la política; campo este último que, de todos modos, en aquellos tiempos del franquismo, le había sido enajenado también a la población adulta.

La subcultura joven de la segunda mitad de los sesenta, que se propagó por todo Occidente, se caracterizó por su rebeldía ante todas las instituciones con poder: familia, régimen político, religión, y universidad, aquella rebeldía desafiaba algunos rasgos básicos; aunque la mayor parte de sus portadores se adaptaron al orden prevaleciente en su adultez, en lo que se refiere a los desafíos más conflictivos.

Era palpable en aquel decenio la presencia de valores tales como la exigencia de autenticidad, la no violencia en unos, el radicalismo revolucionario, un tanto romántico en cuanto a política o costumbres, en otros. En estos ambientes se fraguó tanto el empuje posterior de nuevos movimientos sociales —el ecopacifismo o el feminismo— como la semilla de grupos terroristas como la Fracción del Ejército Rojo en Alemania, o la ETA en Euskadi (al calor del nacionalismo clandestino); pero en el caso español hay que añadir que la oposición al franquismo y el deseo de democracia caló en gran parte de jóvenes, especialmente los universitarios. La presencia de jóvenes era mayoritaria en muchas manifestaciones antifranquistas disueltas mediante cargas de la policía armada a caballo. (A estos policías les llamábamos «los grises» por el color de su uniforme.)

Puede decirse que aquella subcultura aporta como rasgo estable hasta hoy una mayor libertad de costumbres, en materia sexual por ejemplo, a la que contribuyeron muy activamente los rebeldes «del sesenta y ocho»; también queda una mayor predisposición entre los jóvenes a desviarse en materia de drogas, inaugurada en aquella época por la fascinación que ejercieron los «viajes mediante alucinógenos» en los ambientes influidos por el «hippismo», aunque en España esa influencia fue algo más tardía.

Muy distinto fue el espíritu de la subcultura juvenil europea de los setenta. El fracaso de las revueltas del sesenta y ocho y la recesión económica derivada de la crisis del petróleo se dejan notar en la década del desencanto y el «pasotismo» juvenil. Comienza a extenderse la pose de mirar el sistema político como espectadores, renunciando a entusiasmarse con algún partido de gobierno o de oposición. Desde entonces el desapego juvenil de las instituciones y actividades políticas convencionales va en aumento. En esta década se produce una desmovilización juvenil en Europa, aunque no tanto en España donde muchos jóvenes viven con interés la agonía del franquismo y

la efervescencia del cambio democrático al que apoyan en sus primeros inicios. Luego, la siguiente generación juvenil se separa de la actividad política masivamente; a partir de ese cambio son los nuevos movimientos sociales (ecologismo, pacifismo, feminismo, ONGs) o el nacionalismo radical (por ejemplo Jarrai en Euskadi) los que consiguen movilizar con mayor facilidad a los jóvenes.

En los ochenta los jóvenes son utilizados como centro de la publicidad comercial. La identidad juvenil se asocia entonces al consumo de bienes y servicios. Ahora bien, la escasez de empleos para jóvenes hace que no puedan obtener ingresos para el gasto, ni para emanciparse, por lo que dependen económicamente de la familia. En todo caso tampoco quieren emanciparse si para ello han de rebajar su nivel de consumo o confort. El sociólogo González-Anleo describe con crudeza algunos rasgos de la vida-cultura juvenil de este período: «ante este vacío de protagonismo en el quehacer histórico, a los jóvenes sólo les quedaron tres salidas: el consumismo material y lúdico —su real seña de identidad—, el nicho personal, "la madriguera", bien equipada por el consumismo y de la que se sale para conquistar la calle y la noche, los nuevos espacios y tiempos juveniles, y la experiencia paroxística del yo, desarticulada por falta de modelos» (GONZÁLEZ-ANLEO, 1993: 415-416).

A fines de los ochenta y comienzos de los noventa, los padres de los jóvenes son aquellos rebeldes del sesenta y ocho, los de la «década prodigiosa». Aparece como tópico de la mentalidad juvenil el considerar el futuro como algo incierto y nada esperanzador en cuanto a trabajo, medio ambiente, vivienda propia. En todas las clases sociales abundan jóvenes educados en libertad de costumbres, con dinero suficiente para sus consumos y no ejercitados para la responsabilidad en trabajos de casa u horarios de estudio riguroso; se creen con derecho a seguir exigiendo ese modo de vida mientras no «les den» un buen trabajo. Se trata de sujetos bien preparados para la tolerancia pero no para el esfuerzo y la responsabilidad. Eso se deja sentir en los centros escolares, donde ofrecen gran resistencia a los maestros exigentes, y consideran irrenunciable que las clases sean «divertidas» o «entretenidas». Junto a éstos hay otros que consideran la vía académica algo muy importante en sus vidas y le dedican un gran esfuerzo. Esta última motivación es más notoria en las chicas que en los varones, por motivos obvios ya dados a entender en otro lugar, y en familias de clases medias profesionales notablemente más, en ambos géneros, que en otras capas de la población.

A partir de los noventa se acentúa la segregación de lugares propios y un tiempo diferenciado para el ocio juvenil. En los años cincuenta las jóvenes habían de atenerse en sus salidas de ocio al mandato paterno de «a las diez —o las once— en casa». En los noventa, unos y otras inician sus veladas juveniles de viernes (o jueves, ya en el 2000) a sábado al filo de medianoche,

precisamente a la hora en que ya estaban recogidas sus abuelas cuando tenían su edad. En el nuevo siglo se consolida esa segregación respecto a los mayores fuera de la escuela o la familia; tal vez por eso muchos de ellos son más torpes para tratar a los adultos: son desafiantes, o inhibidos, o no saben situarse en algunas tramas de relación social.

Tras esta breve referencia a las subculturas juveniles, volvamos a ocuparnos de otras dimensiones más generales de convergencia y divergencia cultural, de universales culturales y pluriculturalismo, en relación con la escuela y la enseñanza. En cuanto a convergencia cultural merece señalarse, por su peso en las escuelas, el universalismo de la ciencia; es decir, la valoración positiva y extensión de este saber en la gran mayoría de sociedades existentes, pese a su dispar cultura.

IV. LA CONVERGENCIA INTERNACIONAL EN TORNO A LA CIENCIA MODERNA

Las diferencias culturales entre los pueblos, en cuanto a lengua, religión o costumbres, no han impedido la aparición de universales culturales en torno a la ciencia, acatados por sociedades tan dispares como la china, la norteamericana, la japonesa o las europeas.

La ciencia moderna se ha constituido en un saber planetario, revisable, públicamente abierto a la crítica (de cualquier miembro de la comunidad científica bien situado), e internacionalmente acumulativo. El método científico y sus resultados, es decir, el desarrollo de las diferentes ciencias, naturales y humanas, nutren la mayor parte del contenido de las materias que se enseñan en las escuelas de todo el mundo, desde Primaria hasta la Universidad. Su enseñanza general efectiva se considera un factor de desarrollo imprescindible.

La producción científica básica tiene lugar en los países ricos y en general es puesta a disposición de todos los científicos a través de publicaciones. Esta disponibilidad no se da con la ciencia aplicada, que encierra poderosos intereses económicos, y es apropiada y explotada por las empresas privadas o los consorcios militares.

A veces las grandes empresas o las políticas de desarrollo impulsadas por sus intereses operan contra formas tradicionales de vida válidas como modelos de desarrollo sostenible en el Tercer Mundo o el medio rural. También en nombre del progreso técnico, y amparándose falsamente en la ciencia, se destruyen recursos, medio ambiente, biodiversidad y procedimientos agrarios válidos aunque no visibles en el omnipotente mercado, convertido en criterio dogmático de viabilidad. Por ejemplo, en algunas zonas andinas los

indígenas americanos, durante siglos (antes y después de Colón), extraían varias cosechas de patata anuales, según altura y variedad, sin degradar los suelos; hoy, al haberse modernizado con la «agricultura química», han de comprar a crédito semillas, abonos y pesticidas a las multinacionales, lo que a menudo les lleva a perder su tierras cada vez menos productivas y emigrar forzosamente.

La ciencia moderna, como saber teórico, tiene valor universal y es un patrimonio a disposición del género humano futuro; pero sus aplicaciones técnicas y la comercialización de éstas se van desarrollando a instancias de los poderes económicos, políticos y militares. Las aplicaciones técnicas pueden traducirse en bienes y servicios universalizables (progresos agrarios, el ferrocarril, predicción meteorológica, etc.), no universalizables (el automóvil), o incluso netamente destructivos (armamento nuclear).

En cualquier caso, es, pues, un hecho incontrovertible que el saber científico se ha mostrado fuerte como para penetrar en todos aquellos sistemas culturales de pueblos que aspiran a constituirse en sociedades modernas. La transmisión de los fundamentos formativos para entender elementalmente la ciencia se lleva a cabo en las escuelas, y de forma análoga en la Universidad se introduce a los alumnos de todo el mundo en la investigación científica.

Ahora bien, un sesgo demasiado cientifista en la educación obligatoria tiene inconvenientes. Puede mermar, como menos importante, una parte del currículum correspondiente a Humanidades (formación artística, literaria o ética), tan necesaria para la socialización; y, lo que es peor, puede relegar como epistemológicamente inferiores realizaciones culturales de origen no occidental, o fomentar el desprecio de formas de vida rurales, indígenas o premodernas. Esto último conduce al *etnocentrismo** occidental, amparado por un concepto cerrado de modernidad en clave cientifista, que olvida la también moderna política de libertad y tolerancia para todas las culturas. Aunque la ciencia moderna es una aportación occidental, sus bases antiguas fueron poseídas o aportadas por otros pueblos (egipcios, babilonios, aztecas, chinos, árabes). Justa es, pues, su universalización a través de la escuela; e injusto, amén de intolerante, es despreciar culturas no occidentales desde el «*cientifismo*»* etnocéntrico.

El etnocentrismo occidental recientemente, con la *globalización económica**, se estructura como ideología en torno al liberalismo económico, arguyendo que toda oposición o alternativa a éste carece de base científica. A esta ideología excluyente del capitalismo tardío globalizado se le ha dado el nombre de «Pensamiento Único».

Terminemos diciendo que aunque el saber científico es un universal intercultural de convergencia, no por ello desaparecen las divergencias culturales entre los grupos humanos, que a veces son causa de conflicto. En concreto

vamos a ver cómo la existencia de varias culturas en un mismo estado plantea problemas de política educativa.

V. ESCUELA Y PLURICULTURALIDAD

Frente al hecho pluricultural (multiculturalidad), o frente a la diversidad lingüística, se han practicado diferentes estrategias políticas en cuanto a la promoción o represión de las diferentes culturas o lenguas que tienen presencia importante en un mismo estado. Básicamente se pueden reducir a dos: *política cultural represiva*, propia de las dictaduras (en el sentido amplio del término), y *política de tolerancia o libertad cultural*, propia de los estados democráticos.

La *política represiva* del hecho multicultural consiste en prohibir las manifestaciones públicas propias de una cultura o lengua no dominante dentro del Estado. Este tipo de política en su forma más drástica prohíbe la enseñanza de esa cultura en la escuela, su aparición en los *mass media* e incluso las asociaciones para promocionarla. Es el caso de la España franquista, en la que el catalán, gallego o euskera no se podían utilizar en colegios ni emisoras de radio o televisión, y estaban prohibidos los periódicos en esas lenguas. En cuanto a otras actividades culturales (conciertos de cantautores, por ejemplo) que pudieran parecer nacionalistas tenían que hacerse de forma casi clandestina o con múltiples riesgos y dificultades. Los «nacionales» de Franco, vencedores de la guerra civil, consideraban el uso de las lenguas no castellanas una amenaza para la unidad de la patria española, poco menos que confundiendo España con Castilla (y con su prolongación andaluza a efectos folclóricos).

(No hace falta añadir —permítasenos el inciso— que esta represión alcanzaba también a los contenidos de los programas en la enseñanza, y autores tan universales como Marx, Nietzsche o Freud estuvieron durante mucho tiempo proscritos de los libros de texto).

Las *políticas de libertad cultural* siguen dos modelos: el de *integración* en la lengua y/o cultura mayoritaria o el de *protección* activa por parte del Estado de culturas y lenguas menos concurridas.

La *política democrática de integración lingüística y cultural* es muy común en los países que reciben muchos emigrantes de culturas diferentes a la dominante. En ese caso, el Estado deja en total libertad el desarrollo privado de las culturas de origen, pero no se autoriza impartir las materias del currículum en otra lengua que no sea la oficial en la escuela pública. Esa misma política se sigue en cuanto a los medios de comunicación de propiedad pública o en los actos oficiales de cualquier índole.

De ese modo se respetan los derechos individuales, existe libertad para la expresión cultural, pero no se apoya oficialmente a las culturas minoritarias en la escuela ni fuera de ella.

	INTEGRACIÓN	PROTECCIÓN
	De la lengua y la cultura de las minorías	
VENTAJAS	• Mayor cohesión social si tiene éxito. • Simplificación	• Respeto a los deseos de las minorías culturales o lingüísticas • Mayor riqueza cultural
INCONVENIENTES	• Marginación y conflictos con la población que no se deje asimilar • Empobrecimiento cultural	• Peligro de menor cohesión social: fomento de entidades étnicas contrapuestas • Mayor complejidad administrativa

Esta es la política tradicional llevada a cabo en los EEUU, con la que se consiguió asimilar totalmente a la cultura dominante anglosajona a emigrantes italianos, alemanes, rusos, polacos, africanos, chinos, etc., aunque con los no blancos subsisten problemas de integración de índole racial. Ese mismo fenómeno se produjo en Latinoamérica con los inmigrantes de origen no español y con los propios pueblos indígenas (aunque a estos últimos, además, se les aplicaron frecuentemente políticas represivas además de etnocéntricas).

Una política de *protección cultural* (cuya versión más radical sería el multiculturalismo a ultranza) consiste en garantizar a las lenguas y culturas minoritarias el apoyo activo oficial en la escuela y fuera de ella para su enseñanza y difusión. Ésta fue la política del gobierno vasco respecto al euskera, minoritariamente hablado, desde el comienzo de la democracia para su recuperación; pero a medida que lo ha ido implantando intenta progresivamente políticas de integración para los no euskaldunes. En Cataluña, en cambio, desde que la Generalitat tuvo competencias se ha ido practicando una política de integración lingüística en catalán en todos los ámbitos.

En la compleja situación de la España democrática, se pasó de la política franquista de represión cultural a un espíritu de protección de las lenguas y culturas minoritarias. Pero una vez transferidas las competencias de educación a las Autonomías, en aquellas en cuyo territorio se usa una lengua propia a menudo se practican políticas culturales y educativas de integración en dicha lengua.

En las Comunidades Autónomas de lengua castellana también se practica política de integración respecto a alumnos españoles o extranjeros de lengua materna distinta.

Las políticas de integración o protección tienen ventajas e inconvenientes que exponemos en el cuadro adjunto.

Sin embargo, la opción por políticas de integración o de protección no suele hacerse en base a sus ventajas, sino a instancias de la mayor o menor presión de políticas nacionalistas. Dado el interés que esta cuestión tiene en la actualidad, nos detendremos en el examen del fenómeno nacionalista y su relación con la cultura y la escuela.

VI. NACIONALISMO, CULTURA Y ESCUELA

A menudo, los seres humanos necesitamos además de la compañía interesada de los otros, al servicio de la satisfacción de nuestras necesidades materiales y de relación, el sentir y saber que pertenecemos a una unidad superior dotada y donadora de sentido, en la que nos integramos, y que nos sobrepasa. A esta necesidad humana, que para algunos está inscrita en las estructuras inconscientes del hombre, se le ha llamado *sentimiento* o impulso *de identidad o arraigo comunitario*, y a lo largo de la historia se ha desarrollado y satisfecho en unidades socioculturales variadas tales como el clan, la casta, la ciudad o la nación.

En la antigüedad grupos más amplios que la familia, con vínculos comunitarios entre sus miembros, a través de los cuales los hombres satisfacían su necesidad de arraigo, fueron los poblados, las tribus y las ciudades; aunque en determinadas épocas históricas se desarrollaron entidades políticas más amplias, como los Imperios (egipcio, asirio, romano, etc.), de composición multiétnica. En la actualidad, la Tierra está dividida políticamente en Estados; algunos tienen una población culturalmente uniforme, pero muchos otros albergan grandes grupos identitarios de diversa cultura, o con variaciones culturales importantes.

Sin embargo, no debe confundirse el «estado» con la «nación», como vamos a ver. Las teorizaciones en torno al concepto «nación» son divergentes, a menudo poco científicas y cargadas de ideología. En la versión más culturalista o étnica, que es la más extendida, se denomina «nación» a un grupo social al que unen tradiciones comunes y constituye una comunidad identitaria que comparte alguna clase de lazos (lengua u otros rasgos básicos, territorio e historia), pudiendo además estar o no organizada bajo un mismo Estado. Esto último explica que dentro del mismo Estado, bajo las mismas formas de organización política, puedan convivir diversas nacio-

nes o nacionalidades, dando lugar a los Estados plurinacionales; como ocurre en el Estado español, en donde es clara la existencia de comunidades diferenciadas entre sí, aunque también ligadas por vínculos lingüísticos y culturales comunes. Esto hace que algunos tengan doble identidad nacional, es decir, se consideren o se sientan a la vez catalanes y españoles, por ejemplo, mientras que otros en las encuestas se consideran sólo vascos o sólo españoles.

También se da el caso inverso: pueblos o naciones repartidos entre diversos Estados (caso del pueblo judío o el pueblo kurdo). Recordemos que los vínculos sentimentales de la nación son comunitarios, mientras que el Estado es una «asociación» política. Uno acostumbra a identificarse sentimentalmente con la nación, no con la maquinaria del Estado.

Las dificultades que siempre comporta la convivencia armónica con lo diferente se agravan en los Estados plurinacionales, que han de sobrellevar una mayor carga de conflictividad y tensiones entre los grupos a consecuencia del nacionalismo.

Recientemente hemos asistido a la reverberación de la conflictividad, causada por las dificultades para convivir bajo el techo común del mismo Estado a naciones o pueblos diferentes (caso de la ex Yugoslavia o la antigua URSS, y, a su manera, Ruanda, Zaire o Burundi). Es la nuestra, pues, una época de movimientos nacionalistas en vigor, que están produciendo tensiones y enfrentamientos políticos legales en unos casos, violencia y destructividad en otros, por mor de aquellos grupos que quieren el reconocimiento segregado de sus respectivas identidades nacionales o aplastar la identidad de otros. Y es que como definió Isaías Berlin «el nacionalismo es la inflamación o exacerbación de la conciencia de identidad y diferencia de un grupo, producido en la mayoría de las ocasiones por la hostilidad de otros colectivos y la persecución sufrida por la identidad nacional»; habría que añadir al texto de Berlin que el nacionalismo no siempre se nutre del papel de víctima, sino de sueños expansivos o de uniformidad cultural a costa de otros.

Pero entonces, en estados plurinacionales, ¿es posible el reconocimiento de la identidad colectiva de un grupo para que cesen las tensiones nacionalistas, sin romper una a veces pacífica unidad multisecular entre pueblos, tan real como la primera? Las fórmulas de reconocimiento son variadas, pero todas se orientan a conseguir que el colectivo adquiera una mayor autonomía en todos los ámbitos de la vida social (incluyendo también la esfera política). Con la autonomía relativa dentro del Estado no terminan los problemas, pues suele ocurrir que la política nacionalista en sus formas extremas se propone alcanzar para la comunidad nacional un Estado propio, tomando como referente el Estado-Nación. Si se alcanza la independencia, entonces el nacionalismo victorioso no suele reconocer a las minorías que quedan en

su territorio los derechos que antes reclamaba para sí en el antiguo estado plurinacional, sino que trata de asimilarlas.

Algunos autores insisten mucho en que el nacionalismo es generado por el sentimiento de afirmación de una cultura y una historia común. Otros, en cambio, llaman la atención sobre el hecho de que los rasgos culturales compartidos por un grupo, que le diferencian de otros, o el pasado histórico común, no bastan para generar nacionalismo. Estos rasgos compartidos sólo son condiciones favorables para que arraigue un proyecto político nacionalista; y este tipo de proyecto suele ser puesto en marcha por élites descosas de poder o reconocimiento. El nacionalismo es más un proyecto político de presente y futuro que una exigencia del pasado histórico, que a veces es reinventado, tergiversado o mitificado (GELLNER, 1997).

En realidad el concepto de «nación» es reciente. Aunque los nacionalistas culturales o étnicos suelen remontar la existencia de su nación a tiempos ancestrales, el hecho es que el uso del concepto «*nación étnica*» es posterior al *concepto republicano de nación* o de «*nación constitucional*». En efecto, los pensadores ilustrados y los primeros demócratas modernos conciben la nación como colectivo de ciudadanos que se dotan de un estado constitucional de derechos y deberes para convivir, representativo de los derechos humanos universales; tal Constitución garantiza a todos la libertad política, religiosa, lingüístico-cultural, de costumbres o prácticas tradicionales; de modo que los ciudadanos no son tales por su etnia, sino por su condición de personas humanas acogidas a ese estado. En cambio, posteriormente, el movimiento romántico dio alas a la concepción de la nación como entidad natural preexistente a la política (concepto romántico, naturalista o étnico de la nación) (HABERMAS, 1999: 91 ss). Ambos conceptos —republicano y étnico— se entremezclan en el discurso político, pero el nacionalismo más al uso se articula con el segundo, y es proclive a desarrollar un «nosotros» étnico, hostil a los de otra lengua o costumbres, a los venidos de fuera, etc., a los que se exige en cualquier caso una severa integración cultural. Los constitucionalistas, en cambio, insisten en que hay que dar más importancia a los derechos de ciudadanía de un estado democrático para todos, o al derecho internacional, y menos a las normas de origen territorial o étnico (SAVATER, 1996).

En la actualidad el nacionalismo es un fenómeno en auge. Algunos autores señalan que tras la caída del muro de Berlín (1989) y de la URSS (1990), se refuerza tanto el liberalismo que desaparecen las alternativas políticas a éste, y decaen antiguas formas de identidad trasnacional basadas en ideas políticas socialistas, barridas por el Pensamiento Único. En tal marco de cultura política, y con una economía globalizada, el nacionalismo ofrece una forma de identidad y arraigo comunitario, a la vez que una orientación con-

creta en estos momentos en que la política ha perdido parte de su significado tradicional (MOUFFE, 1999).

Los partidos nacionalistas, y la mentalidad nacionalista en general, tiende a políticas de imposición de la cultura propia e integración de las demás cuando está en mayoría o en el poder. Cuando los nacionalistas son minoría o no están en el poder exigen políticas escolares de protección cultural propia y se resisten a integrarse en la cultura impuesta.

Hay en el nacionalismo una tendencia latente a la intolerancia cultural que, cuando se manifiesta, en unos casos adopta formas benignas, y en otras incluso formas sociales violentas. Esto último se debe a que el nacionalismo se guía demasiado por el concepto romántico, étnico, de nación, tendente a considerar verdaderos ciudadanos sólo a quienes se identifican con la cultura correspondiente y su defensa a ultranza, es decir, en el fondo sólo a quienes son nacionalistas.

Las tendencias culturales del nacionalismo mayoritario o minoritario se traducen en una presión sobre la escuela de las mismas características: tendencia a uniformizar lingüística y culturalmente el currículum cuando están en el poder y a exigir pluralismo y protección cuando están en minoría.

Frecuentemente una perspectiva interculturalista, que pretenda el respeto y la mezcla tolerante de culturas, pero pretendiendo también crear referentes comunes, es percibida como una amenaza tanto por multiculturalistas radicales como por nacionalistas integradores. Tanto si son miembros de la cultura que domina social o políticamente como si son minorías culturales, perciben una amenaza a su identidad monocultural que desean conservar sin mestizajes.

En países multiétnicos, cuyos gobiernos han intentado políticas interculturales o multiculturales, se han observado esos dos tipos de resistencia: la de quienes, desde la cultura dominante, no quieren ceder espacio a la cultura de otros; y la de grupos minoritarios que prefieren educación por separado, en lugar de educación conjunta multiculturizada —intercultural, diríamos nosotros— para todos (GIMENO SACRISTÁN, 1990: 136).

No existen fórmulas mágicas para resolver los conflictos étnicos en el campo cultural y educativo; pero en los modernos estados de derecho se viene aceptando el siguiente principio: una política democrática debe respetar antes que nada los derechos universales de los individuos, los derechos humanos, como base intercultural común. Según esto, cuando surjan conflictos entre las libertades universales y lo que el nacionalismo llama derecho de los pueblos o derechos étnicos, debieran hacerse prevalecer los primeros. Pondremos algún ejemplo práctico.

En algunos pueblos islámicos existe la costumbre de que los padres escojan el marido para su hija adolescente, aun al margen de su consenti-

miento. En Holanda, hace unos años, las autoridades se encontraron con el problema de que emigrantes argelinos enviaban a sus hijas a Argelia a desposarse con hombres, que ellas ni siquiera conocían, siguiendo su norma cultural; algunas adolescentes implicadas, escapando de sus familias, pidieron protección a la policía. Las autoridades hicieron prevalecer el derecho individual de las jóvenes, pese a que no tenían la nacionalidad holandesa, frente a la costumbre étnica que hemos expuesto. De ese modo, en lugar de invocar el multiculturalismo radical, se atuvieron al principio al que nos hemos referido, de respetar antes los derechos universales de los individuos que el presunto derecho de los pueblos a hacer prevalecer su cultura. Este principio de respeto universal a los derechos humanos es una conquista irrenunciable de la modernidad política que desde el multiculturalismo radical no sería practicable. En España recientemente se ha repetido el caso expuesto con jóvenes marroquíes y se ha solucionado en esa misma línea, invocando la Constitución.

VII. ALGUNAS ACTUACIONES DE POLÍTICA ESCOLAR ANTE PROBLEMAS ÉTNICOS, NACIONALISTAS O LINGÜÍSTICOS

En las sociedades multiétnicas, cuando se pretende evitar conflictos, se orienta la escuela hacia la tolerancia, la comunicación intercultural y la lucha contra la discriminación. No se cuestiona la libertad o derecho de las minorías a la expresión pública de su cultura, para lo cual hay establecido un marco legal como respaldo.

Esta libertad de expresión se puede completar con una política escolar de conocimiento de todas las culturas de un territorio, y con medidas de discriminación positiva hacia las comunidades étnicas menos privilegiadas o marginadas.

Un caso de esto último es la «reserva de cupos étnicos» que ocasionalmente se ha practicado en algunas universidades de los Estados Unidos. Se han utilizado para ello diversas fórmulas, pero sólo explicaremos el principio regulativo que las inspira, para no extendernos demasiado.

Supongamos que en el área de influencia (reclutamiento de alumnado) de una universidad vive una mayoría de población de lo que allí llaman blancos, un 15 por 100 de población afroamericana, un 10 por 100 de hispanos y un 5 por 100 de asiáticos. Se pueden establecer cupos «raciales» reservando ese mismo tanto por cien de plazas para esas minorías, con el único requisito de haber aprobado el examen equivalente a lo que aquí llamamos «selectividad» o «reválida». Obsérvese que, en ese caso, puede haber miembros de un grupo

étnico que no obtengan plaza aun teniendo una nota superior a la de algunos admitidos de otro: puede que se admita a una carrera a un afroamericano con un 5, y que un «blanco» quede excluido con un 7.

Mediante estos procedimientos de «discriminación positiva» se garantiza la igualdad proporcional de acceso por etnias a los estudios superiores, lo cual no es siempre bien recibido por quienes salen perjudicados con ese reparto. Imagine el lector que, en nuestro país, ese mismo principio de justicia distributiva se aplicase en la admisión a las carreras, teniendo en cuenta cupos proporcionales según la clase social de origen y su peso demográfico en el conjunto de la población; ello favorecería tremendamente a los estudiantes de clase trabajadora en detrimento de las clases media y alta, más privilegiadas en cuanto al acceso, y suscitaría una enorme resistencia de esas últimas a la adopción de medidas de ese género, que calificarían de injustas. Sin embargo, en teoría, desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades sociales a la educación, que todo el mundo dice aceptar, ese proceder sería muy defendible.

Otras medidas integradoras de política interétnica han sido la lucha contra la existencia de aulas segregadas étnicamente. Así, también en EEUU, para que en todas las aulas hubiera mezcla étnica, parte de los alumnos de barrios habitados sólo por afroamericanos era trasladada diariamente en autobús a escuelas de barrios blancos y viceversa. Esta medida no tuvo éxito en todos los casos, pues muchos padres blancos de clase media trasladaron a sus hijos a escuelas privadas blancas, dejando en las aulas de su barrio solos a los alumnos de color trasladados.

Las diversas comunidades ciudadanas autónomas del estado español con lengua vernácula diferente del castellano, en modo alguno pueden considerarse como etnias distintas, pues ya hemos visto que comparten gran cantidad de rasgos culturales básicos. Pero aun así surgen conflictos de identidad por afirmación o reacción ante el nacionalismo, tanto entre profesores como entre alumnos, sobre todo en Euskadi. También existen problemas lingüístico-culturales de política educativa en las Comunidades Autónomas bilingües (Cataluña, Euskadi, Galicia, Comunidad Valenciana, Baleares, norte de Navarra, algunos municipios de Aragón), que han sido resueltos con fórmulas diversas.

La política escolar que se ha considerado más adecuada para resolverlos en Cataluña es la de integración. Se considera funcional para la integración lingüística que tras su paso por la escuela todos los alumnos dominen bien el catalán y el castellano, pero las clases se imparten en catalán en prácticamente todos los centros.

En la Comunidad Valenciana la situación es diferente, pues allí, desde que se constituyó el Antiguo Reino de Valencia (siglo XIII), tras la conquis-

ta y repoblación catalana-aragonesa, una parte de la población es catalano-parlante y otra no. Ante esa situación, el catalán-valenciano se imparte a todos como lengua, pero los padres escogen entre centros escolares en que las demás asignaturas se imparten en castellano, centros donde todas las asignaturas se imparten en catalán, o centros bilingües donde parte de las materias se cursan en castellano y parte en valenciano.

El modelo bilingüe es el que se impone en escuelas e institutos de Galicia.

En Euskadi también se ofrecen diversas opciones lingüísticas, pero con una presión euskaldunizante muy notoria ejercida desde instancias nacionalistas que explica su evolución. Se ha pasado desde un predominio de enseñanza en castellano con asignatura de euskera impartida en esa lengua en 1985 a un 48,4 por 100 de alumnado que recibe enseñanza en euskera y estudia el castellano como asignatura aparte (curso 2003-2004). Es digno de mencionar a este respecto que en Euskadi, a diferencia de lo que ocurre en las anteriores comunidades, la mayor parte de alumnos de línea lingüística autóctona hablan en castellano cuando están fuera de la escuela (en su casa y en su grupo de iguales).

Conviene dejar claro que, para una política democrática, tanto desde la integración escolar uniformadora en la cultura dominante (aunque en régimen de libertad cultural), como desde el culturalismo separado múltiple (multiculturalismo) es mejor huir de los extremos. Es decir, para evitar conflictos debe practicarse también en la escuela el interculturalismo, buscar fórmulas que, aceptando la pluralidad cultural, procuren también el entendimiento y la educación en algunos universales comunes. Un currículum inspirado en esa opción como mínimo dará a conocer, desde el respeto y la tolerancia, culturas distintas a la propia (desde las costumbres o formas de vida, al arte o las creencias). Es la postura más acorde con el espíritu democrático de una modernidad tolerante, y que va haciéndose más necesaria a medida que aumenta la presión migratoria, o se avanza en la Unión Europea.

En cada caso concreto será tarea de los pedagogos la construcción de currículos de este tipo y su dosificación; pero evidentemente, entre otras cosas, deberían guiarse por estudios sociológicos en cada zona acerca de la composición de la población en base a factores culturales, actitudes, conflictos, etc.

TABLA 7.1
Distribución del alumnado no universitario en comunidades bilingües (curso 2004-2005)

	Sólo castellano	Enseñanza en castellano y otra lengua española como materia	Enseñanza bilingüe	Enseñanza en otra lengua española y castellano como materia
Aragón	98,4	1,6	0,0	0,0
Baleares (Islas)	0,0	0,0	44,0	56,0
Cataluña (1)	0,0	..	..	..
C. Valenciana	0,0	7,9	67,7	24,4
Galicia	0,0	0,0	100,0	0,0
Navarra	58,6	19,2	0,2	22,0
País Vasco	0,6	26,2	23,0	50,2

(1) No figuran cifras en la relación del MEC, pero como regla general todo el alumnado practica la inmersión lingüística en catalán y aprende el castellano como materia.
FUENTE: web del MEC (enero 2007-01-03, aunque facilita estos datos atrasados), Estadísticas educativas.

No todos los problemas de política escolar tienen que ver con la identidad étnica, nacional o lingüística del alumnado. También habrá que tener en cuenta las desigualdades sociales y diferencias culturales en relación con el medio rural-urbano o con la clase social de origen de los escolares. En los capítulos que siguen abordamos tales cuestiones de vital importancia para la educación y de gran tradición sociológica.

CAPÍTULO 8

MEDIO RURAL, MEDIO URBANO, MEDIO AMBIENTE

I. MEDIO NATURAL Y MEDIO SOCIAL

Una idea dominante en ciencias naturales desde Darwin es que las especies sobreviven o declinan en un medio en función de la adaptación que su organismo, genéticamente heredado, les permite. Se refieren al medio natural inmediato o ecosistema en que vive la especie; pero además se tiene en cuenta que los ecosistemas se influyen entre ellos, se contienen unos en otros más amplios hasta formar el gran ecosistema global en equilibrio, el Planeta Azul, Gaia o Gea (su nombre griego).

Frente a ese principio de adaptación genética al medio, los grupos de la especie humana hacen transformaciones premeditadas del entorno, adaptan cada medio natural a sus necesidades. A ese medio adaptado en transformación continua, lleno de artificios, significados y formas de relación muy diversas y cambiantes se le llama mundo o medio social, y se transmite socioculturalmente a cada nuevo individuo (de ahí la importancia de la educación).

Hay un medio social inmediato, constituido por el conjunto de actores o grupos con los que alguien se relaciona directamente y las instituciones que regulan su interacción. Y hay también un medio social indirectamente vivido que afecta a la vida del grupo aunque no haya relaciones concretas (cara a cara) conocidas.

En el siglo XXI el medio social inmediato es más dependiente y está más entrelazado que nunca con diversos entornos globales. Los procesos económicos o políticos, los procesos de conservación o deterioro del medio natural —coevolucionando con el medio social— tienen cada vez más condicionamientos y repercusiones globales; y las TIC permiten relaciones a distancia de nuevo tipo.

El medio natural ya no es natural en el mismo sentido que en la prehistoria; la acción transformadora sociocultural de nuestra especie ya afecta sensiblemente a todos los rincones del planeta. Piénsese por ejemplo cómo del cambio climático, producido por actividades industriales, no se libra ningún ser vivo (disminución del ozono, aumento del CO_2 atmosférico, calentamiento global, etc.).

Los grupos humanos y sus medios sociales han coevolucionado con los ecosistemas del entorno natural; los cuales están cada vez más artificializados; pero fueron y siguen siendo el soporte material último de la vida social.

De la variabilidad del medio social nos ocupamos a lo largo de todo el libro; pero aquí nos vamos a detener en la distinción entre medio urbano —un medio social más aislado de la relación inmediata con naturaleza, y cada vez más dominante— y el medio rural más en contacto directo con el medio natural coevolucionado. Añadiremos consideraciones sociológicas y educativas acerca de la crisis ecológico-ambiental sin precedentes a la que nos ha conducido el modo de desarrollo industrial; de la presión del medio social sobre el medio ambiente, sobre la naturaleza: ¡nosotros mismos formamos parte de ella, por lo que su ruina sería también la nuestra!

II. DIVERSAS PERSPECTIVAS DEL MEDIO RURAL

A la mayor parte de los habitantes de las grandes urbes los problemas del medio rural les traen sin cuidado. No es tema que les preocupe; simplemente asocian lo rural con zonas atrasadas, poco «modernas», con gente inculta y de mentalidad arcaica.

En buena parte, tal actitud discriminatoria, no exenta de prejuicio, es inculcada a través de una educación escolar urbanocéntrica, y del tratamiento predominante en los medios de comunicación audiovisuales.

Sin embargo, para cuestiones tan importantes como la producción de alimentos, la preservación de recursos naturales y un medio ambiente sano o la conservación del paisaje, el medio rural es un factor de primer orden.

La ignorancia generalizada acerca de la relación de estas cuestiones con la necesaria estabilidad y desarrollo sostenible del medio rural, en sinergia con el urbano, merece que dediquemos a ello un espacio en un libro sobre educación.

Comencemos por señalar que, en las sociedades industriales avanzadas, es más difícil definir lo «rural» que lo «urbano», porque algunos rasgos propios de la forma de vida urbana se han ido extendiendo recientemente a poblaciones consideradas rurales.

El problema puede resolverse definiendo un conjunto completo de condiciones que debe reunir el hábitat urbano para ser reconocido como tal y calificar de rural la forma de vida social que no las cumple. Sin embargo, entonces el problema se traslada al pretender fijar la frontera entre un medio y otro, al encontrar situaciones intermedias; tal problema preocupó a los sociólogos rurales desde el principio, y el modelo de análisis del que

más han echado mano para resolver esta dificultad ha sido el construido con el concepto «*continuum rural-urbano*» (SOROKIN, 1965, *apud* SEVILLA GUZMÁN, 1984: 59 ss).

Mediante este constructo teórico se analizan lo urbano y lo rural como dos polos diferenciados, aunque en conexión permanente, del medio social; de tal modo que ocupan los extremos de un segmento teórico en el que no hay ningún corte separatorio. Con otras palabras, lo rural y lo urbano son concebidos como dos tipos puros; se encarnan con claridad en las realidades extremas (grandes ciudades y aldeas aisladas), y se diluyen o entremezclan en las realidades intermedias (pequeñas ciudades agrícolas o pueblos con notable actividad secundaria y terciaria).

Al filo de los años treinta, Pitirim Sorokin*, un sociólogo ruso afincado en Harvard, alumbró este concepto del «*continuum* rural-urbano» e hizo una descripción de la comunidad rural que sigue siendo una de las más solventes, por lo que la resumimos a continuación:

En el medio rural predominan la actividad agraria, núcleos pequeños de población, estructura de clases clara, cierta homogeneidad de gustos y costumbres, poca movilidad social y fuertes vínculos comunitarios entre los habitantes del municipio o aldea (SEVILLA, 1984: 60).

El concepto de «medio urbano», situado en el otro extremo del *continuum*, se define invirtiendo estas características. En cada uno de los dos conceptos, rural o urbano, los caracteres que lo componen se suponen entrelazados, y ambos términos son entendidos como representaciones de una estructura difusa que vertebra la realidad que llamamos «mundo», «medio» o «espacio» rural o urbano. Esta estructura da soporte y reproduce los valores y formas de vida que le son propios, en los que son socializados los actores sociales. (Este detalle debe ser tenido en cuenta por el maestro rural al hacer las adaptaciones curriculares en la escuela.)

El trabajo de Sorokin se inscribe dentro de lo que venimos llamando tradición heurística del orden o del consenso, sentando las bases de trabajo de los sociólogos rurales posteriores que encontraron aprovechable a Sorokin desde el funcionalismo, y que no consiguieron superar aquel planteamiento teórico.

Tales estudios rurales funcionalistas han proseguido esta tradición utilizando conceptos sociológicos más actuales que los de Sorokin, pero sobre todo llevando a cabo estudios descriptivos de comunidades rurales. Muchos de esos estudios se hicieron en un contexto de planes de modernización del mundo rural, en los que el incremento de escolarización desempeñaba un papel importante, y de los que luego hablaremos (EVERETT ROGERS y su escuela).

Este mismo planteamiento ha sido seguido por otras ciencias sociales —economía, antropología, geografía humana— que, haciendo énfasis en el

objeto propio de sus respectivos puntos de vista, han definido lo rural en términos de:

a) actividad productivo-laboral dominante (ligada a la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca artesanal);
b) rasgos culturales específicos (valores, costumbres, formas de vida rústicos);
c) demografía (núcleos menores de 2.000 habitantes y con baja densidad).

Un rasgo característico de la tradición funcionalista va a ser que no se detiene en criticar conflictos y desigualdades generadas por la dominación de la ciudad sobre el campo; en el mejor de los casos, señala algunas disfunciones y su modo de suavizarlas para que no se produzca desorganización social en los espacios rurales.

El punto de vista crítico para con la dominación urbana sobre el mundo rural ha sido desarrollado por algunos autores próximos al marxismo o, más recientemente, al ecologismo o a ambos.

Por ejemplo, los franceses Grignon y Passeron entienden que la cultura urbana es etnocéntrica* con respecto a la cultura rural, y que esta dominación cultural descansa sobre un dominio político y económico de las clases urbanas sobre la población rural, aunque enmascarada de todo tipo de representaciones y simbolismos legitimadores en la esfera de la cultura (GRIGNON y PASSERON, 1992).

También en una línea crítica, sociólogos como el polaco Boguslaw Galeski, o el ruso afincado en Inglaterra Teodor Shauin, caracterizan el espacio social rural en términos de una comunidad predominantemente campesina. El campesinado, explican, se distingue por estos rasgos típicos: desarrolla la actividad agraria en una explotación familiar; destina al mercado, preferentemente local, sólo la producción sobrante del autoconsumo y el intercambio, a los que da prioridad; se sirve de conocimientos agrarios locales y los mantiene, aunque introduzca innovaciones; resiste a su manera los intentos de dominación o integración por parte de los políticos, agrónomos, maestros u otros agentes sociales de las formas de vida urbanas o del modo de desarrollo industrial.

Otros autores de similar orientación, como el español Eduardo Sevilla, han añadido que los jornaleros agrarios sin tierra, o sin tierra suficiente para subsistir, también pertenecen a la comunidad campesina. La vida rural campesina se distingue, pues, por una forma tradicional de autoexplotación del trabajo familiar y de la tierra, de los recursos naturales. Y esta forma de explotación ha pervivido bajo diversas relaciones sociales de

producción: asiáticas, feudales, capitalistas (SEVILLA y GONZÁLEZ DE MOLINA, 1993: 88 ss.).

Esta última apreciación histórica nos hace caer en la cuenta de que hasta que se fundaron las primeras ciudades no existía esa división dicotómica de lo «rural-urbano» en la vida de nuestra especie; luego, durante milenios, las ciudades fueron islas en un océano rural; y actualmente las redes urbanas y sus formas de vida están tan extendidas que, en sociedades urbanas avanzadas, resulta difícil encontrar comunidades campesinas. Hay quienes afirman que en estas sociedades lo rural no existe. Toda esa problemática, tan viva y actual, merece que nos ocupemos de trazar una perspectiva histórica de la evolución de las ciudades y sus relaciones con el campo, con lo rural, con algunas referencias acerca de la educación.

III. APUNTES HISTÓRICO-SOCIOLÓGICOS SOBRE LA URBANIZACIÓN

A diferencia de la comunidad rural (hábitat escaso y disperso), la ciudad se define como grupo territorial de población por su mayor peso y densidad demográfica. Es además un centro de poder cuya influencia se extiende a un área mucho más amplia que el propio suelo urbano, es decir, a zonas menos pobladas (espacio rural), que le surten de alimentos y materias primas.

Recientemente también han ido apareciendo redes de ciudades próximas muy interconectadas. A estas grandes «conurbaciones» se les llama también «áreas metropolitanas» o «distritos metropolitanos».

En la gran ciudad la gente corriente lleva una vida anónima, ignorada por la inmensa mayoría de sus conciudadanos (aunque en ciertos barrios y en ciudades pequeñas se vive una relación vecinal más comunitaria); hay una mayor división del trabajo y de papeles/posiciones sociales que en los pueblos, mayor circulación de bienes y servicios, mejor equipamiento educativo o sanitario (aunque debe recordarse que hasta el siglo XIX las ciudades eran focos de epidemias periódicas). Señalemos también para finalizar que, como es bien sabido, el ritmo de vida y la percepción del tiempo en el medio urbano son mucho más acelerados que en el espacio rural. Nos aproximaremos brevemente, en los párrafos que siguen, a la génesis y evolución de este tipo de vida.

Tras cientos de miles de años de existencia de nuestra especie, los primeros asentamientos urbanos pueden fecharse entre el año 5.000 y el 6.000 antes de Cristo. Fueron las primeras concentraciones de personas que vivían establemente sin producir sus propios alimentos, pues en las aldeas neolíticas anteriores los habitantes vivían de su actividad agrícola, ganadera o pesquera, en régimen «rural» (DAVIS, 1969: 306).

Esta forma de vida más compleja que la rural, con una división del trabajo muy diferenciada, fue posible desde sus inicios mediante la dominación de extensas áreas rurales, habitadas por campesinos que trabajaban la tierra, producían alimentos para todos y pagaban tributo a los señores de la ciudad.

Las ciudades suelen ser sede de la cultura académica. Lo fueron en la Antigüedad grecolatina, pero en el primer período medieval se produjo en Europa una ruralización y la alta cultura se refugia en las bibliotecas y escuelas monacales situadas en el medio rural; hasta que comenzaron a fundarse universidades urbanas en los siglos XIII y XIV, coincidiendo con un período de crecimiento de las ciudades europeas, tendencia que fue acentuándose con el tiempo. Las universidades más famosas en la Baja Edad Media fueron: París, Oxford y Bolonia.

Más adelante, con la revolución industrial se produce también una revolución urbana. Desde el Siglo XIX progresivamente crecerá el número de habitantes que es capaz de albergar una ciudad. El éxodo migratorio desde zonas rurales a las urbes se incrementa y no se ha detenido aún, rompiéndose en muchas partes del planeta la tradicional superioridad demográfica que tenía la población rural sobre la urbana. Esta revolución fue posible, entre otros factores, al organizarse eficientemente el transporte de alimentos masivo, rápido y barato, al ponerse en práctica nuevas técnicas de conservación alimentaria, al control sanitario de epidemias con medidas de alcantarillado, saneamiento de aguas e higiene pública.

Las grandes urbes de la era industrial se desarrollan inicialmente en Europa (Manchester, Londres) y EEUU (Chicago, Nueva York). Pero en la actualidad las grandes ciudades de los países desarrollados experimentan un estancamiento, mientras que las ciudades de la periferia o semiperiferia económica mundial son las que más crecen. Este último tipo de urbanización, generado por las migraciones y una alta tasa de natalidad, a menudo se extiende en forma de asentamientos suburbiales incontrolados, sin equipamiento sanitario o educativo. No obstante, tanto en oportunidades de educación básica como media o superior, la urbe siempre va por delante de la zona rural como seguiremos viendo.

Hacia el año 2000 había trece megaciudades en el mundo que sobrepasaban oficialmente los diez millones de habitantes, aunque hay estimaciones de que su población real es más numerosa. Ordenadas de mayor a menor son éstas: Tokio (25 millones), Sao Paulo (19), Nueva York (16), México (15), Shangai (14), Bombay (13), Los Ángeles, Buenos Aires, Seúl, Pekín, Río de Janeiro, Calcuta (todas 11) y Osaka (10). De entre ellas, Sao Paulo, Shangai y Bombay, además de Tokio, si prosigue la tendencia actual, sobrepasarán con creces los 20 millones en el 2010. Algunas de estas ciudades forman par-

te de áreas metropolitanas que aglomeran muchos más millones. Pero el distrito metropolitano mayor del mundo está en China; se trata de la conurbación formada por Hong Kong, Shenzhen, Guangzhon, Zhukai, Macao y otros centros menores que sumaban un total de entre 40 y 50 millones de personas (CASTELLS, 1997: 436 ss.).

El crecimiento imparable de los asentamientos urbanos, y el espesamiento de sus redes por antiguas zonas rurales aisladas, ha llevado a algunos autores a decir que en los países desarrollados no tiene sentido hablar de lo rural en el mismo sentido que antes, sino de lo «rural ampliado». Otros, como el francés Lefèbvre, prefieren ser más rotundos y anuncian el fin de lo rural; con otras palabras, que estamos viviendo un proceso de urbanización completa de la sociedad, que estamos entrando en una sociedad global urbana, en la era del planeta urbano (LEFÈBVRE, 1976). Añadamos que el Siglo XXI comienza con más habitantes urbanos en el planeta que rurales, lo que sucede por primera vez en la historia de la humanidad (desde 2006).

Para estos autores, una vez que el tejido urbano se ha extendido de ese modo, cuando se ha industrializado la actividad agrícola de forma que ya no hay campesinos sino agricultores mecanizados, el campo se halla cruzado de autopistas, las poblaciones menores llenas de residencias secundarias, cadenas de supermercados, concesionarios automovilísticos y todo tipo de equipamiento, hay que pensar que aquel «*continuum*» del que hablara Sorokin ha mutado de naturaleza.

Esta idea concuerda con la de quienes creen que en la «era de la información», o de la «globalización», vivimos planetariamente en una «sociedad red», cuyos nódulos motores se hallan en las grandes ciudades, sobre todo las situadas en los centros de la economía mundial: América del Norte, la UE y el Sudeste Asiático. En tales ciudades residen las infraestructuras de la economía global*: capacidad de transporte, centros de telecomunicaciones, servicios avanzados (finanzas, seguros, oficinas en red), instituciones de educación e investigación de alta tecnología, etc. (CASTELLS, 1997: 434).

Sin embargo, a una visión optimista e irreversible de todo esto, pueden oponerse algunos contrapuntos. Se arguye por ejemplo que la reserva ecológica que hace posible la vida no reside en el tejido urbano precisamente, y que el paulatino despoblamiento o urbanización del medio rural está haciendo peligrar dicha reserva. Por otro lado tampoco conviene incurrir en exageraciones bajo el espejismo de la globalización de la economía; la economía globalizada conecta unidades en forma de red, pero deja fuera la mayor parte de las actividades económicas, que siguen orientadas hacia mercados locales. El grueso del trabajo en ciudades o pueblos, sean o no predominantemente agrícolas, sigue vinculado al mercado local, aunque globalmente se dejen sentir sobre el empleo los efectos de la economía trasnacional y sus flujos.

En la Unión Europea, se da gran importancia al desarrollo rural y al mantenimiento de la población en los espacios rurales. A este objeto se destinan grau cantidad de fondos estructurales y subvenciones, las cuales se dirigen no sólo a primar la producción agrícola, sino al fomento de otras actividades empresariales, o a la formación de cooperativas. Sin embargo no se sigue un criterio único para definir una zona como rural. En algunas regiones se tiene en cuenta que los núcleos de población son pequeños, en otras que un porcentaje elevado de la renta de ciertas poblaciones es de origen agrícola (las agrociudades en Andalucía Occidental). Ese tipo de políticas ha conseguido frenar en parte el éxodo a la ciudad; se ha diversificado y revitalizado la actividad económica de algunos pueblos, y se ha mejorado en ellos la atención escolar.

Tras esta panorámica general, y antes de considerar más de cerca los efectos del medio sobre la socialización, nos detendremos brevemente en la situación española dentro de este marco urbanístico global.

IV. MEDIO URBANO Y RURAL EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

Siguiendo las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE), a principios del Siglo XX sólo uno de cada tres españoles vivía en zona urbana, mientras que a fin de siglo son tres de cada cuatro quienes viven en ciudades.

El criterio del INE para delimitar lo rural de lo urbano es meramente demográfico. Se consideran de hábitat rural las áreas en que los españoles viven en municipios con no más de 2.000 habitantes; son zonas urbanas las de municipios con más de 10.000 personas; y llama hábitat semiurbano o intermedio al de municipios entre 2.001 y 10.000 residentes.

Este criterio es útil para orientar acerca de dónde se encuentran las escuelas propiamente rurales (si es que pueden seguir llamándose así); pues como veremos luego éstas se caracterizan por no tener suficientes alumnos como para formar un grupo de cada curso de primaria, de modo que los maestros atienden en una misma aula a niños de diferentes niveles. Ello sólo ocurre en municipios con menos de 2.000 habitantes. Sin embargo, atendiendo al criterio del tipo de socialización rural, es decir, de estudiantes y familias con «mentalidad pueblerina» —dicho sea sin ánimo peyorativo—, tendríamos que incluir como escuelas rurales a las de zonas semiurbanas.

En cualquier caso el descenso tanto de población rural como semiurbana, y por tanto de alumnado de este tipo, ha sido vertiginoso en la última centuria; pormenorizando lo que decíamos antes, resulta que frente al 8 por

100 de población rural censada a fin del siglo XX, ésta en 1900 se elevaba al 27 por 100, y el finisecular 17,5 por 100 de población semiurbana llegaba al 40,3 por 100 a comienzos de ese siglo; es decir, que en 1900 había un 67,3 por 100 de población no urbana frente al 25,5 por 100 censado nueve décadas después. Como punto de referencia útil, tengamos en cuenta que en España empezó a haber más población en urbes que rebasaban los 20.000 habitantes que en pueblos menores a mediados de centuria (DE ESTEBAN, 1994: 161 ss.).

El proceso de urbanización español, a costa del adelgazamiento rural, ha ido a la par que el proceso de modernización del país, de modo que las migraciones más fuertes se canalizaron hacia las ciudades de aquellas regiones que se desarrollaban industrialmente: Cataluña, Euskadi, Madrid y Valencia. Posteriormente las ciudades con actividad en el sector terciario han seguido absorbiendo población: capitales de provincia, zonas turísticas (Costa del Sol, Costa Brava, Alicante y Baleares).

Este auge de zonas con actividad secundaria y terciaria se corresponde simétricamente con el despoblamiento de aquellos núcleos centrados en el sector agrícola y forestal. Téngase en cuenta que en 1955 ese sector empleaba al 46 por 100 de la población activa con trabajo, mientras que a fin de siglo no llegaba al 15 por 100.

La escuela no fue ajena al acelerado proceso de urbanización, pues los textos y las actitudes de los maestros en zonas rurales no sólo transmitían como superiores las formas de vida urbana, sino que a menudo ridiculizaban la vida rural, poniéndola como modelo de ignorancia y catetismo. De ese modo se legitimaba culturalmente el éxodo promovido por la situación económica.

En la actualidad siguen creciendo las urbes, pero no tanto las mayores, que se estabilizan con altibajos en las dos últimas décadas del siglo, sino las medianas. Las ciudades mayores de 500.000 habitantes pasaron de ser tres en los años sesenta (Madrid, Barcelona y Valencia) a ser seis más tarde (se suman por detrás Sevilla, Zaragoza y Málaga). El deterioro de la calidad de vida de la gran urbe ha canalizado la migración rural-urbana hacia poblaciones de entre 20.000 y 500.000 residentes, sobre todo hacia las capitales de provincia.

Este estancamiento de algunas grandes ciudades no detuvo, sin embargo, el crecimiento continuo de distritos metropolitanos en torno a ellas, a través del aumento demográfico de ciudades medianas incluidas en su zona de influencia próxima.

Es bien conocida la expansión de los municipios cercanos a Madrid. Por el norte Bilbao centra un área urbanística de municipios muy comunicados, muy próxima a la de San Sebastián; la conurbación de ambas apunta por el

Oeste a Vitoria y Santander, por el Este hacia Pamplona. En torno a Barcelona se aglutina una importante conurbación que se extiende hacia la frontera con Francia por el norte y hacia Tarragona por el sur. Con centro en Valencia, otra región urbana se configura entre Castellón y Orihuela, enlazando con la de Murcia. Málaga se conurba estrechamente con la Costa del Sol y mejora los intercambios con la costa granadina y almeriense, bien comunicadas ahora con el resto del levante español También emerge como futura red metropolitana el triángulo Huelva-Sevilla-Cádiz, tras la mejora de comunicaciones registrada en torno a los acontecimientos de 1992 (EXPO), conectando a su vez con Málaga y la Costa del Sol.

Junto a las poblaciones satélites de Madrid, la zona con mayor crecimiento reciente de la urbanización es la costa mediterránea, y en especial desde Castellón hasta Cádiz. Esta franja costera muestra un fuerte crecimiento poblacional basado en la afluencia de residentes europeos comunitarios e inmigrantes económicos de fuera de la UE; la dinámica económica es impulsada en gran medida por los servicios turísticos, la agricultura en régimen intensivo y la construcción especulativa. Esta última va ligada a una forma de urbanización rápida, descontrolada y dañina para la sustentabilidad de recursos naturales: suelo fértil, agua, paisaje, biodiversidad, etc. Tal situación está creando además problemas de escolarización y de pluriculturalidad mal atendida educativamente en algunos núcleos.

En el lado opuesto, el despoblamiento de municipios inferiores a 20.000 habitantes hace que aumente el número de pueblecitos que se quedan con menos de 100 residentes; de modo que mientras en 1960 sólo había 124 núcleos de ese último tipo, a comienzos de los 90 superaban los 700, y cada año son más.

En ese intervalo, en algunos de ellos se han producido hechos muy curiosos y novelescos, dignos de figurar en relatos de ficción. Tal fue el caso de la fiesta organizada por los «tiones» (solterones) de Plan y San Juan de Plan, en el Pirineo de Huesca; el festejo fue urdido tras contemplar en televisión la famosa película «Caravana de Mujeres»; al llamamiento acudieron féminas interesadas de toda la península, y a resultas de aquel contacto fructificaron varias parejas estables, cuyos descendientes salvaron la existencia de la escuela local que iba a cerrar por falta de niños. El experimento fue repetido en otros pueblecitos montañeses de otras regiones, pero con resultados menos espectaculares o conocidos.

Algunos ayuntamientos de núcleos en despoblación han puesto en marcha iniciativas para captar inmigrantes. En el año 2000 incluso se fundó una «Asociación de Municipios en contra de la Despoblación»; y comienza a notarse ya la afluencia de inmigrantes extranjeros a núcleos rurales o intermedios. En 2005, de los 682.711 nuevos inmigrantes que se asentaron en Espa-

ña procedentes del extranjero, 112.973 lo hicieron en municipios con menos de 10.001 habitantes (INE). Sin embargo el proceso de abandono no se detiene y por esas fechas se contabilizaban más de 7.500 pueblos abandonados o con menos de cuatro habitantes.

Recapitulando podemos decir que, entre la fecha mítica del desastre de 1898 —EEUU declara unilateralmente la guerra a España e invade sus colonias de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, para colonizarlas a su vez económicamente— y la entrada en el siglo XXI, España ha pasado de ser un país netamente rural, en razón de su economía y de su hábitat, a ser una sociedad inequívocamente urbana a juzgar por esos mismos criterios. A esto hay que sumar el paso de una población con alta tasa de analfabetismo, sobre todo rural, a otra escolarizada obligatoriamente hasta los dieciséis años de edad. Pero además los escolares del nuevo milenio difieren de los que les precedieron cien años antes por proceder de todas las clases sociales y por el tipo de socialización que se ha ejercido sobre ellos.

TABLA 8.1
*Crecimiento y despoblación de las ciudades (1981-2001)**

LAS CINCO CIUDADES QUE MÁS HAN CRECIDO			LAS CINCO CIUDADES QUE MÁS SE HAN DESPOBLADO		
Ciudades	**Población censal de 2001**	**Población censal de 1981**	**Ciudades**	**Población censal de 2001**	**Población censal de 1981**
Fuenlabrada	182.705	78.096	Barcelona	1.503.884	1.752.627
Murcia	370.745	284.585	Madrid	2.938.723	3.158.818
Las Rozas	63.385	13.405	L'Hospitalet	239.019	295.074
Móstoles	196.524	150.259	Santa Coloma	112.992	140.613
Dos Hermanas	101.988	57.548	Badalona	205.836	229.780

* Téngase en cuenta a este respecto que en 2001 había población inmigrante indocumentada que escapó al censo. La mayoría de estas ciudades pertenece a zonas con gran presencia de este tipo de población.
FUENTE: INE, España en cifras.

TABLA 8.2
Las ciudades más pobladas en 2005

Madrid	3.155.359	Sevilla	704.154
Barcelona	1.593.075	Zaragoza	647.373
Valencia	796.549	Málaga	558.284

FUENTE: INE, datos de empadronamiento referidos al 1 de enero de 2005.

V. INFLUJOS SOCIALIZADORES DEL MEDIO (RURAL O URBANO)

Recordemos someramente lo que dejamos dicho en otro lugar sobre los caracteres sociales. La comunidad rural típica socializa a sus miembros en el «carácter de dirección tradicional», según la nomenclatura de Riesman. Los habitantes del medio rural integran su vida en las normas y valores de la aldea; asumen los roles correspondientes en su comunidad, que son pocos y bien definidos, y marginan a los desviados que no se adaptan bien a ellos. Así, por ejemplo, es propio de los varones hacer vida social en la taberna, centro de comunicación por antonomasia; allí, además de ocupar el ocio, se hacen tratos comerciales: venta de ganado o cosecha, contratación laboral de peones, tractorista, camionero, etc.

En general el patriarcalismo está muy acentuado, de ahí que en algunos medios rurales las jóvenes solteras emigren en masa buscando ambientes más favorables; eso era lo que había ocurrido en los pueblecitos a los que nos hemos referido antes, por lo que los solterones allí afincados organizaron su «caravana de mujeres» particular intentando la repoblación femenina de aquellos parajes.

Los medios de comunicación difunden la libertad de costumbres y la comodidad de las formas de vida urbana, y este mensaje, recibido de forma idealizada, ha venido haciendo mella sobre todo en las chicas jóvenes y en los chicos sin propiedades agrarias, a quienes resulta difícil resistir la «llamada» de la ciudad. En un mundo penetrado por los *mass media*, la comunidad rural tiene en ellos un fuerte competidor como agencia socializadora. Sin embargo, aun así, los niños rurales en edad escolar reciben la impronta rural en un conjunto de actitudes y disposiciones insertas en su personalidad; son socializados en un medio de relaciones humanas más estrechas, menos anónimas, con menor libertad de elección, con mayor ayuda mutua e intercambio de favores entre vecinos, y con un ritmo de vida más pausado, menos intenso que en la ciudad.

A este último respecto, Alexander Chayanov, un agrónomo ruso precursor de los sociólogos rurales, ya observó que los campesinos dosifican su trabajo de forma no capitalista; de tal modo que cuando el aumento de autoexplotación laboral, en duración o intensidad, no incrementa suficientemente los resultados en términos de satisfacción, prefieren tomárselo con calma y renunciar a ese pequeño enriquecimiento que se derivaría de un ritmo de trabajo más apretado (SEVILLA y GONZÁLEZ DE MOLINA, 1993: 91).

A la vez que esta actitud, las formas de resistencia que los campesinos han ensayado frente a los poderes de la ciudad son a menudo interiorizadas y puestas en práctica por los alumnos frente a los maestros. Como formas habituales de resistencia campesina se han señalado éstas: falsa sumisión, furtivismo, ignorancia fingida, maledicencia, sabotaje, deserción (SCOTT, J., 1985, *apud* SEVILLA, 1993: 112). No obstante este tipo de resistencia de clase dominada no anda muy lejos de la que ofrecen lo obreros o empleados en zona urbana; el sociólogo británico Paul Willis detectó muchas de esas actitudes de resistencia al profesor entre los alumnos de un barrio obrero de Manchester, fiel reflejo de la actitud de sus padres ante la explotación fabril (WILLIS, 1988).

La socialización urbana es más heterogénea que la que se lleva a cabo en los pueblos pequeños. Para contextuar el medio social del alumno urbano hay que tener en cuenta no sólo las formas generales características de vida urbana, sino las del barrio concreto. No es lo mismo un barrio marginal, con mucha población socialmente excluida (delincuentes, drogadictos, chabolistas míseros), que un barrio de clase obrera integrada, o uno de clases medias profesionales, o que una zona residencial de alto poder adquisitivo. Las pautas de socialización serán distintas en un medio u otro.

El barrio en ocasiones es una comunidad vecinal, aunque con menos vínculos internos que un pueblo pequeño y con algún grado (mayor o menor) de integración en la ciudad. En ciertos barrios sus habitantes coinciden muy a menudo en la iglesia, la escuela, zona comercial, bares, discoteca, cine, ambulatorio, instalaciones deportivas, asociación de vecinos, y tienen un grado de relación alto, ejerciendo control colectivo sobre los niños cuando juegan en la calle; en otros barrios, en cambio, se lleva una vida mucho más anónima en islas familiares; en otros predominan: familias que no atienden sus funciones, la marginación, la anomia y las actividades juveniles delictivas que sirven de referencia a grupos de niños callejeros. Vivir en un barrio de ese último tipo a veces constituye un «estigma», una señal maldita que reproduce la exclusión social. Los empleadores de la ciudad tienen prejuicios contra los residentes en tales barrios y tienden a no contratarlos (LÓPEZ y TABERNER, 2004). Esa misma mala fama acompaña, a menudo injustificadamente, a los centros educativos ubicados en la zona.

Los barrios desfavorecidos pueden ser *barrios degradados*, es decir, barrios antiguos del centro urbano, o barrios obreros más modernos, que se fueron deteriorando sin renovarse; algunos de ellos llegan a convertirse en reductos donde sobreabundan los ancianos, inmigrantes o personas con formas de vida desviada; otros barrios pobres, en cambio, son marginales desde su fundación irregular mediante el *asentamiento de chabolas*, construidas con materiales de desecho o robados en obras, y carentes de los servicios más básicos (suelen habitar allí gitanos pobres, familias nómadas o inmigrantes sin documentación, entre otros). El trabajo de los maestros en las escuelas de estos barrios de excluidos sociales es muy duro y poco fructífero académicamente, pero de gran valor social. A menudo se trata de centros de «acción educativa preferente», a los que las autoridades educativas intentan favorecer con una *ratio* más baja de alumnos por aula y mayor número de profesores de apoyo. En tales barrios la policía municipal y los servicios sociales deben vigilar el absentismo y obligar a los padres a llevar a los niños al colegio diariamente, obligación que no siempre se cumple.

Como es obvio, las maestras para hacer su trabajo deben conocer el medio social de su escuela. Tanto el plan de centro, la programación, la relación con los padres, o las estrategias educativas deben tener esto en cuenta para no operar en el vacío.

No obstante esta heterogeneidad por barrios, hay algunas características generales que distinguen a los habitantes de ciudad de aquellos llamados despectivamente «de pueblo» por los urbanos. Los de ciudad tradicionalmente suelen haber aprendido mayor tolerancia a la diversidad de ambientes, de papeles sociales y de modos de representarlos; los vecinos urbanos acomodados suelen tener más «urbanidad», es decir, formas de cortesía superficial que facilitan las relaciones interpersonales y dan respetabilidad a quien las practica. Por otro lado, el urbanícola está sujeto a menos controles que el paisano rural; el vecindario, el cura, los municipales o el maestro le tienen menos vigilado y etiquetado en su barrio que al campesino en su aldea, con lo que lleva una vida más anónima y mejor dispuesta a la movilidad social.

El medio urbano procura una vida de tipo individuado, más asociativo y menos comunitario (TÖENNIES) que el rural; pero ese déficit de comunidad a veces es suplido en los jóvenes por un gran arraigo en el grupo de iguales, la pandilla, que impone sus normas a los miembros y castiga con la marginación a quienes se desvían de ellas. Esta presión del grupo genera a menudo conflictos de los jóvenes con sus padres, a pesar de que el control de éstos sobre los hijos suele ser más relajado que en el medio rural.

En países industriales avanzados, entre los que España se incluye aunque con zonas rezagadas, la difusión de actitudes urbanas ha progresado tanto que algunos rasgos urbanos afectan a la gran mayoría de la población. Sin

embargo, esa generalización no impide que las estadísticas sobre el aprovechamiento de oportunidades educativas y el rendimiento escolar sigan siendo más favorables a los espacios más urbanos en relación con los menos urbanos, como vamos a ver.

VI. MEDIO SOCIAL, OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

La cultura que se transmite en los libros es eminentemente urbana. Existe una cultura rural y campesina, pero ésta no es apreciada académicamente.

Los niños criados en el campo saben cómo se aparean los animales, cómo son sus partos, conocen numerosas especies de pájaros, insectos o plantas, cómo son sus ciclos, técnicas de crianza, matanza, cultivo o cosecha, etc., por contacto con su medio. A pesar de eso, los niños de ciudad —como sus mayores— se creen superiores, consideran a los rurales «catetos».

Sin embargo, esta superioridad rural en el conocimiento de la naturaleza no se traduce luego en un mayor porcentaje de ingenieras agrónomas, veterinarios, biólogas o geólogos procedentes de ese tipo de alumnado. Son estudiantes del medio urbano quienes terminan ocupando las plazas destinadas a esas profesiones, o las de altos cargos del Ministerio de Agricultura, que dan las normas a los pueblerinos sobre cómo deben llevar la explotación de su tierra o ganado.

Esto indica claramente que no hay igualdad de oportunidades entre un medio y otro para prosperar académicamente, y las estadísticas así lo muestran. Y no es sólo una cuestión de clase social, pues los hijos de jornaleros agrícolas fracasan más que los hijos de peones industriales de parecida renta que viven en la ciudad (véase la tabla 9.2).

Hay otros factores que contribuyen a esa asimetría educativa campo-ciudad, además del mencionado carácter urbano de la cultura académica y las diferencias económicas. Aunque en España hace años que está resuelta la plena escolarización obligatoria, los centros de secundaria no obligatoria están ubicados, como es lógico, en poblaciones de cierta importancia, y la Universidad en ciudades grandes. Esta mayor facilidad de acceso a los centros educativos, según el tamaño de la población, es un factor importante a considerar, y una ventaja urbana permanente que a veces es tenida en cuenta para emigrar a la ciudad. Piénsese, por ejemplo, en cómo los gastos de estudiantes mediocres que no disfrutan de beca se disparan si no son residentes en la urbe donde está el centro universitario. Incluso aquellos alumnos rurales becados se resisten a embarcarse en carreras difíciles por temor a un fracaso

académico que les privaría de la beca y les devolvería a sus pueblos con las manos vacías; pero esas carreras difíciles, que ellos esquivan, son precisamente las de mayor prestigio y ascendencia social.

Por fortuna la escuela obligatoria hasta los dieciséis años en España está presente en todo su territorio, incluso el más rural, gracias a la existencia de escuelas públicas comarcales y al transporte escolar gratuito. La concentración comarcal, producida sobre todo en relación con la ESO pero también con primaria, ha dado lugar a conflictos con los padres, que reclaman, por ejemplo, el mantenimiento de la actividad educativa en sus pueblos para alumnado menor de catorce años. Y les asisten algunas razones claras, como que al desmantelar la escuela de su asentamiento en el pueblo se acentúa el déficit de instituciones culturales del lugar, o que el transporte resta tiempo de estudio a sus hijos y los expone al peligro diario de la carretera, etc.

De todos modos, a pesar de esta cobertura logístico-educativa, la escuela rural —o, mejor dicho, la escuela en el medio rural— adolece de numerosas desventajas: su profesorado es más inestable, está más aislado, tiene poca formación inicial para adaptarse a un medio no urbano, no dispone de materiales curriculares adecuados, su actividad se enfrenta con un medio pobre de conocimientos académicos, con menor equipamiento educativo-cultural, etc.

Son loables algunos intentos de hacer frente a tales desventajas. Uno de ellos ha sido establecer Centros de Recursos y Orientación Comarcales; otro crear Centros Rurales Agrupados, en los que las escuelas no se unen físicamente, continúan en su emplazamiento disperso, pero los maestros de los centros integrantes forman un solo claustro de profesores, y de este modo, en vez de los alumnos, son ellos quienes se desplazan y rompen así su aislamiento.

Otra iniciativa en esa dirección —que como la anterior o las siguientes recibe distintos nombres— es promocionar las CREUS (convivencias regionales de escuelas unitarias); mediante ellas, por ejemplo, conviven niños y niñas de las escuelas aisladas de una comarca durante una semana cada trimestre, residiendo en un albergue común, y participando en actividades extraescolares: visitas a sitios significativos, granjas, industrias, programaciones de cine, teatro, etc.

Recientemente la institución de las Zonas de Escuelas Rurales (ZER) promete consolidar iniciativas similares a las descritas, permitiendo así el mantenimiento de pequeñas escuelas, que llevaban camino de cerrar sus puertas, y del estímulo de sus maestros.

Los centros a los que van dirigidos tales proyectos de una manera especial son las llamadas «escuelas unitarias», o las «escuelas graduadas» con pocos alumnos. Las primeras son aquellas en que, debido al exiguo número de escolares, las maestras atienden, agrupado en una misma aula, a todo el

alumnado de distintas edades y niveles. En las segundas los estudiantes se reparten en varias aulas, pero en cada una de ellas se agrupan dos o más cursos de primaria (a veces un ciclo entero).

Un progreso reciente ha sido el contratar maestros especialistas itinerantes que asistan a los maestros de escuelas unitarias o graduadas en diferentes especialidades (educación física, música, lengua extranjera) algún día a la semana.

Conviene tener en cuenta que en 1991, el 54,7 por 100 de los centros escolares en el medio rural del territorio MEC eran menores de 8 unidades, es decir agrupaban varios cursos de EGB en la misma aula.

La animación cultural en las ZER se potencia más si se combina la acción en las escuelas con campañas culturales en la zona, abiertas a la participación de la población no escolar: teatro, talleres de escritura, artesanía, exposiciones, etc.

La puesta en práctica de todos estos planteamientos requiere maestros entusiastas y apoyo económico de la administración, pero a menudo falla alguno de esos dos factores o ambos.

La instalación de nuevas tecnologías en escuelas rurales abre posibilidades insospechadas, pues maestros y alumnos pueden recibir múltiples atenciones a través de Internet y de redes especiales. Estas iniciativas están muy avanzadas en Finlandia, donde la población rural queda aislada en invierno por motivos climáticos. En España existe un atraso general en ese aspecto. Con una dotación adecuada, el profesorado y alumnado rurales podrían disfrutar de mayores prestaciones, supliendo algunos déficits con atención *on line*.

De todos modos el acceso a la educación en el medio rural actualmente dista un abismo del abandono en que estaba a mediados del siglo XX, cuando las tasas de analfabetismo de la población rural eran sonrojantes para un país que aspiraba a modernizarse económicamente, aplicando planes de estabilización.

VII. MODERNIZACIÓN Y MEDIO RURAL. LA CUESTIÓN ECOLÓGICA

Convencionalmente la mayor parte de la población da por supuesto que lo urbano-industrial es «lo moderno», y lo campesino-tradicional representa el atraso, una forma de vida arcaica. Se dice que una zona rural está «modernizada», aunque prevalezcan en ella las actividades agrícolas, cuando los campesinos se han vuelto agricultores «modernos», es decir: usan abonos químicos en lugar de estiércol, trabajan los campos con máquinas consumi-

doras de gasoil, producen para empresas comerciales, andan empeñados en créditos bancarios, tienden al monocultivo con semillas genéticamente tratadas (en detrimento de la biodiversidad), echan pesticidas cada vez más fuertes para combatir las plagas derivadas del monocultivo, etc. Otro signo de modernización de una zona rural es la existencia de buenas comunicaciones, supermercados, hoteles y restaurantes destinados a visitantes urbanos, que son quienes dan la calificación de «modernos» o «atrasados» a los rurales.

La sociología tampoco escapó a este modo de proceder tan urbanocéntrico. Los sociólogos de los EEUU destacaron pronto entre quienes llevaban a cabo estudios de comunidades rurales al servicio de planes de modernización del tipo descrito. Sus métodos de trabajo, bajo los auspicios de organizaciones internacionales, fueron adoptados en países del Tercer Mundo, a partir de los años 60, en los que se consolida esta concepción del desarrollo agrario. Se trataba de combinar los estudios sociológicos con la teoría de la comunicación para conseguir difundir innovaciones y técnicas modernas en la agricultura. El referente de esta orientación sociológica fue Everett M. Rogers, quien fundó una auténtica escuela en la Universidad de Michigan, y dirigió personalmente investigaciones de ese tipo en Colombia, la India y Kenia (SEVILLA, 1984: 81; y SÁNCHEZ DE PUERTA, 1996: 284 ss.).

Bajo esta orientación de marcado carácter funcionalista se llevan a cabo estudios de campo en comunidades rurales de escaso crecimiento económico, y se codifican e investigan los valores y actitudes del campesino rural que obstaculizan la modernización, a saber: desconfían de las autoridades y de las presuntas ventajas de la vida moderna, son familísticos, poco innovadores, fatalistas, tienen pocas aspiraciones, una visión limitada del mundo, y no se arriesgan a invertir para modernizarse (ROGERS, 1969: 24-36; *apud* SEVILLA, 1984: 84).

Lo que buscan Rogers y los suyos con estas investigaciones es la manera de modificar alguno de los valores fundamentales de los campesinos, con el fin de poner en crisis su código valorativo general, lo que permitirá a los extensionistas rurales convencerles de las bondades de la modernización convencional.

Tales programas modernizantes se inspiran también en la Teoría del Capital Humano, que discutiremos en otro capítulo. Según la citada teoría, el crecimiento económico depende del nivel educacional de la población; cuanto mayor sea su grado de escolarización, mejor preparados estarán los actores sociales para adoptar pautas de comportamiento moderno en cualquier área de actividad humana.

El caso es que, como hemos visto, la escolarización difunde la cultura urbana en el medio rural, pero deja en desventaja a los alumnos rurales a juzgar por su resultado escolar. Esto plantea un par de problemas: 1) ¿Se debe su me-

nor rendimiento a que no son suficientemente «modernos» y habría que modernizarlos más?; 2) ¿O, por el contrario, habría que abandonar esa senda y poner en marcha una escuela rural que eduque alumnos para la ruralidad?

A la segunda cuestión hemos de responder que la escuela debe ser la misma para todos (CARABAÑA, 1985), pero debe corregirse el urbanocentrismo cultural, ponderando también las ventajas ecológicas y de otra índole que comporta la vida en el medio rural, a menudo no apreciadas por los alumnos ni sus maestros. En cuanto a la primera pregunta, hay que tener en cuenta que el concepto de modernización que supone está en crisis.

Recientemente, debido a la crisis ecológica —agotamiento de recursos naturales, polución ambiental, disminución del suelo fértil, extinción de especies, etc.—, muchos autores se han replanteado el modo de desarrollo industrial moderno basado en el crecimiento productivo a toda costa. La citada crisis ha hecho caer en la cuenta de que la práctica agrícola tradicional —en muchas comunidades campesinas, o entre los indígenas de pueblos colonizados— ha permitido producir durante siglos alimentos sanos, sin contaminar el medio ambiente, manteniendo la biodiversidad, sin basarse en el consumo de derivados del petróleo y sin agotar o degradar el suelo cultivable.

Habida cuenta de esto, antropólogos como Ángel Palerm o biólogos como Víctor Toledo, en México, reivindican la racionalidad ecológica de las formas de vida campesinas. Esta racionalidad ha permitido subsistir al campesinado bajo muy diversas situaciones económico-sociales; y ello, en parte, porque tal forma de vida y práctica agrícola comportan ventajas frente a la gran propiedad agraria y frente a la agricultura industrializada.

Palerm le ve porvenir a una nueva tecnología centrada en el manejo inteligente del suelo y de la materia viva mediante poco capital, poca tierra por persona y poco gasto de energías no renovables o productos químicos de síntesis; se trata de un modelo antagónico de la agricultura industrial y que tiene su asiento en la tradición campesina (PALERM 1980: 169, *apud* SEVILLA, 1993: 93-94).

Toledo, por su parte, denuncia el proceso de modernización de las áreas rurales como un acontecimiento destructor de los equilibrios ecológicos y de la cultura que podía preservarlos (sobre todo en el Tercer Mundo): cualquier política de desarrollo para las áreas rurales debería apoyarse en las comunidades campesinas, y fijarse como objetivo prioritario el abastecimiento local y regional de alimentos frescos y sanos, en lugar de implantar monocultivos de exportación a gran escala en régimen de agricultura química (TOLEDO, 1993: 215).

Joan Martínez Alier también defiende la agricultura de campesinos e indígenas desde el punto de vista de la ciencia económica. Según él, estas comunidades nos devuelven el sentido que tenía el vocablo griego «oikonomía» en Aristóteles, a saber, «administración racional de recursos para el

buen vivir, administración de la heredad» (frente al entendimiento puramente monetario o productivista de la economía propia del modo de desarrollo industrial). Martínez Alier reivindica un nuevo modelo de desarrollo asentado sobre una economía ecológica; y cita como movimientos en esa dirección múltiples esfuerzos y luchas actuales de comunidades campesinas en la India, Brasil, Perú, Bolivia, etc. A estos movimientos se les viene llamando «ecologismo de los pobres» o neopopulismo ecológico, que convergen desde la periferia rural del mundo con el ecologismo urbano de los países del centro económico, aunque ambos no se hayan articulado suficientemente (MARTÍNEZ ALIER, 1993: 219 ss.; y TABERNER, 1999).

En los autores ecologistas, como los que hemos citado, hay, pues, una revalorización de lo rural. Los ecologistas medioambientalistas conciben el espacio rural como una «reserva ecológica»; otros ecologistas más radicales, además, ven en el campesinado rural un punto de apoyo para reconducir las tendencias *ecocidas** del modo de desarrollo industrial. Y en las zonas rurales donde la agricultura se ha industrializado en exceso, proponen la práctica de la agroecología. Ésta consiste en recuperar la agricultura tradicional, y otras prácticas, de forma tal que, junto con recientes innovaciones técnicas, permitan una producción sustentable: respetuosa del medio ambiente, la biodiversidad, los recursos, la alimentación sana, etc.

En medio de estas contradicciones y conflictos se encuentra la escuela rural y los maestros que la atienden. Éstos pueden seguir desprestigiando lo rural como lo atrasado, motivando a los alumnos al éxodo hacia la urbe; o, por el contrario, pueden orientar su labor revalorizando lo rural, aunque sin sacralizarlo, en el sentido que acabamos de exponer.

En nuestra opinión, no se trata de sustituir la distorsionada educación urbanocéntrica por su inversa; es decir, no se debiera educar a los alumnos urbanos ignorando o desprestigiando la vida rural, como hasta ahora, ni a los alumnos rurales desprestigiando la vida urbana para que se queden en el campo. Tanto en la escuela urbana como en la rural el currículum debiera recoger objetivamente los hechos en que se enmarcan los conflictos y contradicciones entre el campo y la ciudad. Y, en todo caso, la gravedad del problema ecológico emplaza moralmente a no descuidar la educación del alumnado en ese aspecto, y a hacerle ver la doble dimensión urbana y rural de dicha problemática.

VIII. EL MEDIO AMBIENTE COMO CUESTIÓN SOCIAL

Por «la cuestión social» se ha entendido durante mucho tiempo el conjunto de problemas que afectan a la desigualdad de acceso al bienestar o la riqueza que produce un medio social. La crisis ecológica parece extender sus conse-

cuencias a todas las clases sociales y pueblos del planeta sin distinción, aunque de nuevo los perdedores están siendo los más pobres y menos poderosos.

Así que hay nuevos problemas ecológicos que se superponen, se añaden, a la cuestión social clásica e incluso la agravan. Como diría Beck, además de los problemas relativos a la lógica del reparto de la riqueza, en la sociedad industrial avanzada se reflexiona también sobre la lógica del reparto de los riesgos (BECK, 1998). En este sentido los países desarrollados trasladan las industrias más contaminantes a los menos desarrollados; en nombre de la modernización se impone en el medio rural el uso de abonos y pesticidas químicos que dañan la salud de los agricultores que los manejan, aunque a la vez estas prácticas terminan afectando la salubridad del agua y los alimentos que llegan a las ciudades. También se instalan en el medio rural centrales nucleares o térmicas, cementerios radioactivos, vertederos de residuos urbanos o productos tóxicos, etc.

La lista de problemas de índole ecológica que se agravan, y no llevan camino de resolverse, sería muy larga. A lo que ya hemos sugerido añádase este breve combinado de algunos de ellos: la superproducción, el consumismo despilfarrador en Occidente (de energía, madera, papel, plástico, recursos minerales, etc.), más el crecimiento de la población mundial, amenazan la biosfera y la disponibilidad de recursos para las generaciones futuras. La continuidad del modo de desarrollo industrial (o postindustrial), tal como lo conocemos, es insostenible, amenaza las bases materiales de reproducción de la vida humana en la Tierra.

Durante la «primera modernización» se pensaba que a los problemas nuevos que generase la industria ya les iría encontrado solución la ciencia (*cientismo**). Mas lo que realmente ha ocurrido es que la parte dominante de las investigaciones y aplicaciones científicas han estado y están al servicio de objetivos mercantiles y militares, propios de la lógica desarrollista y militar vigente. También la ciencia ha servido para constatar los hechos y tendencias que amenazan el equilibrio ecológico; pero para denunciarlos y oponerse a ellos hace falta además el avance de una ideología de transformación ecologista y de un nuevo compromiso moral y político. Para solucionar estos problemas se necesita otro tipo de sociedades y comunidades (NAESS, 1981: 24); en ellas la ciencia podría tener otros objetivos prioritarios. De hecho, hasta los científicos del Club de Roma —a quienes los ecologistas radicales consideran reformistas moderados— admiten que las grandes revoluciones de la historia humana han sido la adopción de la agricultura desde el Neolítico, y en segundo término el desarrollo industrial clásico y avanzado; pero que la gran revolución pendiente, si la especie pretende tener un buen futuro, es la de la *sostenibilidad**, la de la transición a la *sociedad sostenible* (MEADOWS *et al.*, 2006: 399 ss.).

Conviene advertir que términos como «sostenible» o «ecologista» fueron puestos en circulación por el nuevo *movimiento social** que lleva ese nombre, pero a menudo han sido reapropiados por las políticas convencionales que se autoatribuyen esos calificativos, cambiándoles el significado original. Aclaremos, pues, quiénes son los ecologistas en términos sociológicos.

El nuevo movimiento ecologista tiene su origen en las décadas de los sesenta y setenta del pasado siglo; se autodefine como radical o profundo en relación con la problemática que hemos expuesto; es radical comparado con el ecologismo antiguo, meramente conservacionista, que comenzó a finales del siglo XIX y principios del XX. El ecologismo ambientalista o superficial, según los radicales, aspira a mantener limpio y presentable el medio ambiente sin alterar el sistema económico o político; mientras que ellos, los profundos, promueven una honda transformación del modo de desarrollo industrial (TABERNER, 2000). Las posturas intermedias son calificadas de *reformistas*.

Más del 80 por 100 de los ciudadanos encuestados en los EEUU y la UE se consideran ecologistas; pero hay pocos de entre ellos que estarían dispuestos a comprometerse con estos objetivos: renunciar al uso libre del automóvil, limitar la agricultura química, prohibir los cultivos transgénicos, cerrar las industrias contaminantes, disminuir drásticamente ciertos consumos, abolir toda energía y armamento nuclear. Por lo que es mejor entender por ecologistas a quienes son militantes de alguna organización de ese movimiento radical o participan, aunque sea esporádicamente, en alguna de las acciones que promueve.

Para el avance de esta ideología y movimiento de transformación, será determinante el apoyo o no de otras fuerzas sociales interesadas en la cuestión social que se abran a esta nueva perspectiva añadida. En este sentido los agentes de formación de la opinión pública pueden ser un factor importante; como también la universidad o el resto del sistema educativo y cultural. En la escuela los educadores pueden optar a este respecto por seguir la corriente a la dominante ideología productivista de mantenimiento, explícitamente o mediante el silencio, o por explicitar también la ideología ecologista de transformación a modo de debate, tanto en temas transversales como en la materia de educación cívica.

Hemos incluido en un cuadro la plataforma de principios básicos formulada por el filósofo Arne Naess, activista del mencionado Deep Ecology Movement (ecologismo profundo). Tal plataforma puede servir de orientación sobre el nuevo modo de entender y practicar la relación coevolutiva del medio social y el medio natural o medio ambiente. En otro cuadro ponemos un ejemplo didáctico de actividades recomendables para ser consecuente como simpatizante del ecologismo.

DEEP ECOLOGY MOVEMENT

Plataforma de Principios

1. Todas las formas de vida sobre la tierra, tanto humanas como no humanas (especies), poseen valor por sí mismas.

2. La riqueza y diversidad de formas de vida (ecosistemas) son ellas mismas valores.

3. El ser humano no tiene derecho a disminuir esa riqueza y diversidad salvo para satisfacer necesidades vitales.

4. La interferencia del ser humano en el mundo no humano es excesiva y va a peor.

5. El desarrollo de la vida y de la cultura humana es compatible e incluso requiere la disminución de la población.

6. Para mejorar la situación hace falta un cambio político que transforme las estructuras tecnológicas, económicas e ideológicas.

7. El principal cambio ideológico consiste en valorar la «calidad de vida» por encima del «nivel de vida» (antiproductivismo).

8. Los que suscriban los siete puntos anteriores tienen la obligación directa o indirecta de participar en el intento de llevar a cabo los cambios necesarios (NAESS, A., 1986: 29 —traducción propia ligeramente adaptada—).

ALGUNAS ACCIONES ENCAMINADAS A MEJORAR EL EQUILIBRIO ECOLÓGICO ENTRE EL MEDIO SOCIAL Y EL MEDIO AMBIENTE

1. Haz que en tu casa vayan sustituyendo las lámparas y electrodomésticos clásicos por otros de bajo consumo.

2. Intenta que se compren alimentos diarios procedentes de la agricultura ecológica; al menos una vez por semana.

3. Intenta que tus familiares y amigos se desplacen utilizando el transporte público, la bici o caminando; de forma total al menos un día a la semana.

4. Reduce el consumo de energía, apagando luces innecesarias, bajando la potencia de la calefacción o la refrigeración en la medida que se pueda.

5. Haz que se ahorre agua haciendo uso adecuado a tal efecto de lavabos y fregaderos, habilitando cisternas de bajo consumo.

6. Infórmate del compromiso medioambiental por el que realmente trabajan los grupos políticos en tu municipio, en los diferentes parlamentos y gobiernos, en los movimientos sociales. Apoya a quienes más se comprometen y trabajan en este sentido.

7. Promueve las cuatro «erres»: *Reduce* el consumo, comprando sólo lo que verdaderamente necesites; *reutiliza* y *recicla* todo lo que puedas, cada vez que puedas; apoya las *energías renovables* (solar —empezando por tu terraza—, eólica, hidráulica, de biomasa que no reste producción de alimentos, etc.).

(Adaptación de recomendaciones de *Cuenta Atrás 2010*, *www.countdown2010.net*)

CAPÍTULO 9

ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

I. NOCIONES DE ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

Se entiende por estratificación social el proceso dinámico por el cual los individuos ocupan posiciones sociales distintas en relación con las desigualdades entre ellos en cuanto a riqueza, poder, prestigio, educación y otras ventajas. Pero más frecuentemente con el concepto «estratificación» se alude a la estructura de la desigualdad social existente.

A los agregados de población resultantes del mecanismo o proceso de estratificación se les categoriza, pues, como estratos sociales. A veces se les denomina clases sociales, pero es más exacto reservar el término clases sociales para los estratos propios de sociedades capitalistas. Dependiendo del contexto se ha de adivinar en cada caso en cuál de los dos sentidos se está utilizando la palabra «clase», pues ambos significados son correctos y usuales.

Como ya hemos señalado, aun siendo gratuito el tramo de educación obligatoria, el nivel final que consiguen alcanzar los estudiantes (obligatorio, secundario postobligatorio o superior) varía en función del estrato social al que pertenece su familia de origen.

La estratificación es, pues, una variable básica de la que depende la apropiación de los valores académico-educativos por parte de los actores sociales; y, a la recíproca, quien consigue un buen nivel de educación obtiene una ventaja para situarse bien en la jerarquía social. Estamos ante un tema clave en Sociología de la Educación en el que nos detendremos con algún detalle, comenzando con una perspectiva histórica, pues se han dado sociedades prácticamente sin otra estratificación que la de género —como es el caso de tribus muy comunitarias con un jefe de guerra y un jefe de paz elegidos en asamblea—, sociedades con pocos estratos, o con muchos.

Expondremos algunos sistemas de estratificación de diferente estructura que han afectado a grandes poblaciones a lo largo de la historia. Eso nos prevendrá de considerar «naturales» los estratos de la sociedad en que vivimos. Todas las desigualdades sociales habidas en la historia son construcciones producidas por la acción humana colectiva; pero a menudo se legitiman ideológicamente como algo natural, que forma parte de un plan divino, que es

inevitable, como una exigencia de la racionalidad económica —afirmando que cada uno tiene lo que se merece—, etc.

La *estratificación por castas*, de la que aún quedan algunos de los vestigios patentes más clásicos en la zona del Indostán, es un sistema muy cerrado; tanto que la movilidad de los individuos de una casta a otra es prácticamente nula y se prohíbe el contacto entre individuos de castas diferentes, para evitar la contaminación de las castas superiores por parte de las que les son inferiores. Existe por tanto una regulación normativa muy estricta que delimita los derechos y deberes según casta.

Las castas son a la vez grupos de linaje, étnicos y, a veces, territoriales. Hay más de 3.000 castas en la India, que en la época de mayor vigencia se jerarquizaban en cuatro estratos. Los bralunanes (sacerdotes, sabios, etc.) constituían el nivel con mayor prestigio y capital cultural; el estrato de gobernantes y guerreros dominaban económica y militarmente extensas áreas, de cuya población extraían su renta (arriendos o tributos); en tercer lugar se situaban los comerciantes y agricultores; el estrato de castas más bajo (los sudras) estaba compuesto por trabajadores manuales, siervos e incluso esclavos en épocas pasadas. Pero había un quinto estrato, el más despreciado, que estaba por debajo de los sudras, que ni siquiera tenían casta reconocida: los «intocables». Esta última denominación se debía a que el contacto con ellos o sus cosas era considerado inmundo y pecaminoso: contaminaba y degradaba espiritualmente. Algunos grupos de estos parias que emigraron a Europa hace varios siglos constituyen el origen remoto de europeos gitanos.

El sistema se legitima ideológicamente acudiendo a textos sagrados y preceptos religiosos del hinduismo; y tiene una reglamentación muy precisa que alcanza al ámbito del trabajo (oficios según castas) y a otros muchos aspectos del comportamiento social (alimentación, higiene, costumbres y ritos). En la actualidad persiste en tales sociedades ese mecanismo de estratificación entremezclado con el de clases sociales de base económica capitalista. Por semejanza, modernamente, se utiliza también el término «casta» con otro significado emparentado con el anterior: para designar grupos profesionales o étnicos muy cerrados, que impiden el acceso a sus privilegios a individuos ajenos al grupo.

Un caso notable de castas étnicas fue Suráfrica en la época del «*apartheid*» (separación de las etnias por ley). Tras la abolición de las leyes racistas y la democratización del régimen político en 1994, la estratificación social por etnias, sin embargo, permanece. Una ideología racista muy arraigada sirvió —y sirve— a muchos blancos para legitimar la desigualdad social por etnias como algo lógico o natural.

La *estratificación despótico-oriental* o de sociedades con *modo de producción asiático* son denominaciones con las que Marx y otros autores se han referido a sistemas de posiciones propios de imperios de sociedades premodernas no occidentales. Ambas expresiones carecen del suficiente rigor, pues incluyen bajo la misma denominación tanto al Egipto faraónico, a las antiguas civilizaciones mesopotámicas o a imperios americanos precolombinos como al más reciente imperio turco. Aunque se trata de sociedades bajo formas de poder despótico no todas son orientales, ni el sistema de propiedad o tenencia de la tierra —medio de producción básico de sociedades premodernas— es idéntico aunque guarde semejanzas, con lo que es de dudoso rigor considerarlas bajo la óptica del mismo modo de producción. Por ejemplo, en Egipto —uno de los ejemplos antiguos que se ponen al respecto— el cobro de impuestos se aplicaba mediante la administración del agua de riego y no por la tenencia de tierra; en la China imperial la concesión de una finca de cultivo a una familia por parte del estado tenía carácter vitalicio —tras la muerte del beneficiario volvía a dominio público—; mientras que en los imperios del mundo islámico el poder era más arbitrario, no estaban claras las reglas ni había tal garantía vitalicia. Los sacerdotes egipcios eran numerosos y con mucho poder y riqueza, mientras que en China no. En cualquier caso sería más correcto hablar de *estratificación en algunos sistemas despóticos premodernos no ocidentales*. Examinaremos con brevedad la estratificación generada en algunas sociedades con vías de evolución no europeas que se han prolongado con adaptaciones hasta comienzos del siglo XX: el sistema de posiciones sociales, o estratificación, en algunos *imperios del mundo islámico* y en *China*. En ambos casos representaron la vanguardia de la civilización urbana y de la pujanza cultural durante algunos siglos (ANDERSON, 2002).

A principios del siglo IX el imperio abbasida (con capital en Bagdad) albergó una sociedad de economía floreciente y culturalmente muy avanzada, que recuperó la herencia helenística; algo parecido puede decirse del imperio fatimita egipcio en los siglos XI y XII; o del esplendor del califato de Córdoba (Medina Azahara —siglo X—, AVERROES y MAIMÓNIDES —siglo XII—) o del reino de Granada. Posteriormente los imperios turco y persa, o el imperio mogol de la India completan la edad de oro de la civilización islámica.

En todos esos imperios la actividad económica pujante se centraba más en el comercio que en la producción, y la propiedad de la tierra era de titularidad pública. Los califas tenían derecho absoluto sobre la tierra, cuyo uso concedían ellos o sus emires. Los arrendatarios, a su vez, explotaban a los trabajadores agrícolas y pagaban los impuestos correspondientes; pero, salvo alguna excepción, se despreciaba la vida rural y la agricultura como negocio.

Fue sobre todo en los espacios periurbanos de ciudades grandes y medianas donde la horticultura y la jardinería tuvieron notable desarrollo, mientras el medio rural languidecía.

El estrato inferior era el de los esclavos —mucho más numerosos que en las metrópolis europeas de la época—; a continuación podemos situar a los campesinos no sometidos a servidumbre pero con poca tierra arrendada y a los artesanos. Los no musulmanes —cristianos, judíos o hinduistas— eran tolerados, pero estaban sometidos políticamente y debían pagar impuestos adicionales. Los comerciantes, independientemente de su religión, eran propietarios de sus negocios y pertenecían a la clase media o alta, según su riqueza; los altos jefes político-militares formaban parte del estrato dominante. No llegó a constituirse un estrato coherente de burócratas mediante carrera administrativa o reglas independientes del déspota de turno, pues el califa o sultán era un monarca despótico —que podía confiscar o conceder tierras o ventajas para los negocios— y a la vez el jefe espiritual de los creyentes (teocratismo jurídico, político e ideológico-cultural). Los ulemas —o clérigos de las mezquitas, también llamados con otros nombres— no eran muy numerosos ni ricos, pero tenían reconocimiento social y mucha influencia en la vida de aquellas sociedades, en las que se legitimaba o atacaba al poder con argumentos religiosos.

La movilidad social era mayor que en las sociedades feudales europeas, y muy dependiente de los avatares políticos para la ocupación de posiciones acomodadas.

El imperio chino, bajo diversas dinastías, junto con el imperio faraónico, representa la entidad política de gran envergadura más duradera que conocemos. Comienza como estado unitario en el siglo III a.C., y perdura con muchas transformaciones hasta la revolución republicana de 1911. Durante muchas centurias, y hasta el siglo XVI, fue la sociedad con tecnologías agrarias y manufactureras más avanzadas del planeta. Baste recordar algunas aplicaciones o inventos propios relevantes: red de canales para riego y transporte, metalurgia compleja, seda, papel, porcelana, brújula, pólvora, reloj mecánico, etc. (la educación etnocéntrica recibida hace que muchos occidentales ignoren esto por completo). Desarrolló una economía más orientada al abastecimiento de la población —de ahí su elevado número de habitantes desde tiempo antiguo— que al comercio externo.

Jurídicamente el Estado era el único propietario de la tierra. A cambio de impuestos se concedían pequeños lotes vitalicios de tierra a campesinos, o grandes fincas a militares o funcionarios, que a su vez subarrendaban tierra a campesinos pobres. La esclavitud y la servidumbre no fueron relevantes como formas de explotación del trabajo, a diferencia de Japón donde hubo un verdadero sistema feudal de señores y siervos.

En el sector agrario, hay, pues, toda una escala amplia, numerosa y desigual de terratenientes agrícolas que explotan la tierra como si fueran propietarios de ésta, y también trabajadores sin tierra. En las ciudades se asientan los talleres artesanales y los comercios.

Desde el siglo VII se desarrolló un estrato no hereditario de burócratas de la administración que obtenían sus plazas en oposición libre mediante exámenes públicos. Había escuelas especializadas en preparar a los opositores. La clase dominante la constituían, pues, los grandes terratenientes —aunque la tenencia no fuese hereditaria—, en especial aquellos que a la vez pertenecían a las elites del entramado militar-administrativo. Hubo épocas en que los acontecimientos políticos imprimieron movilidad social ascendente/descendente en las posiciones acomodadas; en cambio era difícil salir de la condición de trabajador o campesino pobre.

El emperador se legitimaba en su poder despótico en base a una ideología religiosa; pero el acceso al funcionariado se legitimaba meritocráticamente, y para la legitimación jerárquica de puestos militares o gubernativos, o posiciones de riqueza, se aducían además argumentos políticos y económicos.

La *estratificación esclavista* consiste en la división básica de la población en dos estratos extremos, los hombres y mujeres libres y los esclavos. Los primeros gozaban de derechos reconocidos en cuanto ciudadanos, aunque entre ellos hubiera diferencias de poder, prestigio o riqueza; en cambio los esclavos eran propiedad de sus dueños libres, para los que trabajaban sin ningún derecho reconocido, ni siquiera el de la manutención o la vida misma; eran comprados, vendidos y usados a modo de animales domésticos inteligentes. Los esclavos podían alcanzar la libertad si sus amos se la concedían, aunque ello no equivaliera a ser ciudadano de pleno derecho; y en ocasiones un hombre libre podía ser esclavizado al endeudarse gravemente con otro sin poder responder económicamente de su deuda, o por caer prisionero en la guerra. Entre los hombres libres había una distinción entre los que gozaban de plenos derechos de ciudadano y los de origen extranjero pero no esclavos. Entre los ciudadanos libres también los había ricos y pobres. Esta división social de la población era típica, por ejemplo, de las ciudades griegas o del Imperio Romano como forma de estratificación básica; pero la esclavitud se mantuvo en Europa, combinada con otras formas de estratificación, durante toda la Edad Media (cautivos cristianos de los musulmanes y viceversa) y Moderna (trabajadores africanos en las colonias americanas de los europeos). En los EEUU perduró la esclavitud —coexistiendo con la moderna estratificación de clases económicas— en los Estados del Sur, en su forma más estricta, hasta el final de la Guerra Civil norteamericana. La legitimación ideológica del esclavismo ha adoptado formas de racionalización política y

filosófica, aunque a veces también han confluido elementos religiosos. En pleno siglo XXI todavía existen traficantes de niños que, tras comprarlos a sus padres, los venden en las explotaciones agrícolas como mano de obra, prácticamente esclava, en algunos países subsaharianos; tráficos similares se detectan en otros países con menores que son explotadas en prostíbulos. Sin embargo estas y otras prácticas ilegales —a diferencia de la esclavitud propiamente dicha— se consideran ilícitas y no están socialmente legitimadas.

La *estratificación por estamentos o feudal* es característica de las sociedades europeas medievales y modernas anteriores a la Revolución Francesa y sus consecuencias. Los estratos básicos son los nobles (señores feudales) y los siervos. Los segundos trabajan asentados en las tierras de los primeros, a los que pagan tributos, ceden productos en especie y prestaciones laborales a voluntad de los señores. Los siervos están ligados al territorio en el que trabajan, de modo que no pueden salir de ese dominio si el señor no lo dispone; son adquiridos, cedidos o heredados con la tenencia de la tierra, pero gozan del derecho a la vida, a formar familia, al asentamiento en las tierras señoriales y a que el noble les defienda de los ataques e invasiones armadas de otros aristócratas o guerreros.

Esta división estamental estaba reglamentada mediante una serie de derechos y deberes respectivos, que regulaban la separación. Los *nobles* o aristócratas (de diversos rangos: duques, condes, marqueses, barones, etc.) formaban el llamado *primer estado* o estamento de hombres libres, el *clero*, el *segundo*, y los *ciudadanos llanos* no sometidos a servidumbre, el *tercero*. El clero, en su mayor parte, también percibía diezmos y tributos de los campesinos y legitimaba el orden social reinante como de origen divino (teoría teocrática del poder). La tenencia de la tierra, como ya hemos dado a entender, estaba en manos señoriales y eclesiásticas. El otro estamento era el llamado tercer estado (profesionales, artesanos y comerciantes); sus miembros tenían derechos propios reconocidos, se asentaban en las ciudades y dependían directamente del rey; se mantenían con su trabajo vendiendo su producción o sus servicios por dinero, podían ser dueños de su propio negocio (talleres o comercios) y contratar a otros hombres libres como criados u operarios; estaban organizados en hermandades o gremios (según ramas de actividad) que controlaban el mercado local; como vivían en las ciudades o burgos eran llamados burgueses, y andando el tiempo los miembros más enriquecidos del tercer estado (la burguesía) constituyeron la clase social llamada a sustituir a la aristocracia como estrato dominante en la sociedad capitalista. El estrato de los siervos, el más numeroso, y el de los esclavos, muy poco numeroso hasta la época colonial, no eran considerados estamentos (estados de autonomía personal con algunos derechos).

Este sistema de estratificación, jurídicamente reglamentada, era fundamentalmente cerrado para pasar de un estrato a otro (salvo al del clero), pero no tanto como el sistema de castas. El rey podía conceder un título de nobleza a un burgués que prestara grandes servicios a la corona, y algunos nobles arruinados accedían a casar a sus hijas con burgueses ricos. El clero admitía candidatos de los otros dos estados, pero reservaba las posiciones de poder (obispos, abadesas, etc.) para hijos e hijas de aristócratas.

Aunque con importantes variaciones, el tipo de estratificación feudal, en el que domina una clase aristocrática guerrera y terrateniente, ha funcionado también en el Japón premoderno.

La forma de *estratificación por clases* es la que se impone desde las revoluciones burguesas (británica, norteamericana y francesa) y la consiguiente quiebra del orden estamental hasta la actualidad. Se caracteriza porque se produce en un régimen jurídico de igualdad de derechos para todos los ciudadanos. La formación de estratos con diferentes ventajas y oportunidades de vida tiene sobre todo una base económica (propiedad y riqueza heredada o adquirida —capital—, trabajo o profesión que se desempeña), aunque la posición de poder y prestigio también es fuente de ventajas y no sólo viene determinada por lo económico.

En teoría se trata de un régimen abierto, puesto que jurídicamente no está prohibido pasar de un estrato a otro, pero en la práctica es bastante cerrado, salvo en algunos períodos, ya que los orígenes familiares pesan sobremanera para determinar la posición social que va a ocupar un individuo cuando llegue a adulto. La tasa de reproducción de las clases alta, baja y media es muy elevada, es decir, que estadísticamente la mayor parte de hijos de familias ricas siguen siendo ricos cuando se hacen adultos, y lo mismo ocurre con los pobres y los medianos. Pero ha habido períodos en que ha aumentado el número de individuos de las llamadas clases medias debido a las transformaciones del sistema productivo; esto último ocurrió de manera notable en España en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado. En esas décadas se puso en marcha un proceso por el que un buen número de ciudadanos procedentes de clase baja engrosó la clase media profesional.

La ideología de legitimación dominante ya no es mayormente religiosa sino racionalizada con argumentos meritocráticos y económicos propios de la sociedad capitalista; se argumenta la justificación de la desigualdad en base a que cada cual llega a la posición que se merece o se han merecido sus padres, o a que la sociedad no podría funcionar de otro modo, o a que las posiciones dominantes deben ser mejor recompensadas por su mayor responsabilidad. Una expresión de esta ideología es lo que en los EEUU se conoce como «el sueño americano», que consiste en la creencia de que allí con tra-

bajo y empeño cualquiera puede amasar desde la nada una fortuna y llegar a la cúspide económica y política; las estadísticas no avalan, sin embargo, que un número considerable de soñadores lo consiga. La ideología meritocrática señala a la escuela gratuita como uno de los mecanismos que avalan el que cada uno puede llegar donde se merece.

En las modernas sociedades de clases, a diferencia de todas las anteriores, no existen códigos separados de derechos y deberes distintos para cada clase, sino un código jurídico general para todos. Así, por ejemplo, mientras un esclavo o un siervo no podía viajar o emigrar como los hombres libres, un trabajador actual no lo tiene prohibido, tiene pleno derecho a desplazarse, claro que depende de sus recursos económicos y de que le admitan en otro país como trabajador inmigrante. La gente adinerada, en cambio, no tiene problemas para hacer viajes de placer o montar negocios en otro país.

En los estados con *regímenes comunistas* del siglo XX, como la URSS o Cuba, la estratificación no se ha producido en relación con la propiedad privada y su herencia, sino en relación a la profesión que se ha desempeñado y la posición que se ha ocupado en el aparato político y administrativo y su burocracia. Es una especie de *estratificación político-profesional*, a la que se legitima ante el público con argumentos políticos de conveniencia social e igualdad. Suelen distinguirse cuatro estratos: en la cúspide, los altos funcionarios del partido, en segundo lugar, los funcionarios de cierto rango y los que ejercen profesiones con titulación universitaria o responsabilidades intermedias, a continuación, los empleados de nula o baja cualificación, y, por último, los trabajadores agrícolas (LANE, 1984). Las diferencias de riqueza (propiedad y renta) eran menores que en los países occidentales, y la movilidad social mayor; pero la desigualdad respecto al poder u otras ventajas y disponibilidades era alta.

Pautas similares han podido observarse en la China comunista, pero desde finales del siglo XX comienza en parte de su territorio una organización capitalista de la producción que da lugar a una situación económica dual. La dictadura política del Partido Comunista es común en todo el estado chino; pero una parte funciona con una economía colectivizada y un estado social protector y otra segunda con economía liberal de mercado. Se autoriza a los campesinos de la primera parte que emigren a los municipios de la segunda zona en busca de empleo, pero no se les permite empadronarse con sus familias allí; con lo cual son sobreexplotados con salarios muy bajos y desprovistos de algunos de los derechos asistenciales gratuitos propios de los regímenes comunistas, porque allí tales derechos están municipalizados y sólo se aplican a los empadronados en cada localidad. De esa forma se intenta controlar ciertos flujos de población y, paradójicamente, a la vez, impulsan un

desarrollo económico basado en una fuerte explotación del trabajo al estilo de un capitalismo agresivo.

Los tipos que hemos mencionado son tipos de *estratificación global* de posiciones. No hemos tenido en consideración las desigualdades sociales que se producen, por ejemplo en razón de la edad, el sexo-género o la etnia (salvo al hablar de las castas). Estas desigualdades son formas de estratificación posicional que se entrecruzan con las anteriores, sumando ventajas o desventajas. Así, por ejemplo, una aristócrata medieval estaba en desventaja con su marido por ser mujer, pero una sierva estaba sometida a su marido y al señor feudal, una mujer afroamericana pobre en los EEUU tiene las desventajas de ser pobre, de ser mujer y de ser discriminada racialmente. Cabe por tanto hablar también de la estratificación social en razón del género o la etnia.

Como hemos ido viendo, la jerarquización de la sociedad no se estructura en base a «diferencias o desigualdades naturales», aunque ideológicamente así se crea en algunos períodos históricos. La jerarquización en la especie humana se construye socioculturalmente en el proceso de producción colectiva de la existencia, y puede ser modificada.

II. PRINCIPALES TEORÍAS SOCIOLÓGICAS ACERCA DE LA ESTRATIFICACIÓN

Las tres tradiciones sociológicas que venimos considerando se han ocupado de la estratificación social, como uno de los procesos y estructuras resultantes más complejos de investigar. En conjunto han convertido la estratificación en uno de los campos más teorizados en Sociología.

La *teoría marxista* hace muy tempranamente de las clases sociales (estratos) el centro de la filosofía del materialismo histórico y de la «sociología del conflicto». Dicha teoría considera que las diferencias entre una clase y otra no son una mera cuestión de grado (nivel de renta, por ejemplo), sino que cada clase cumple una condición estructural que le distingue y opone a otra clase o estrato. En concreto, los dueños de los medios de producción básicos tienen intereses contrapuestos a los actores sociales que trabajan para ellos, y ambos se constituyen en las dos clases principales (dominante y dominada) de una formación social de estratos, que se enfrentan en conflicto permanente de intereses. Todo sistema clasista, desventajoso para los que viven de su trabajo por cuenta ajena, necesita un fuerte control desde un subsistema de poder y una ideología dominante que mantengan a la población en conformi-

dad. Como ya sabemos, la forma en que se organizan la propiedad de los medios productivos y las condiciones en que se ha de trabajar en ellos constituyen las *relaciones sociales de producción*, estructura básica de la sociedad según el marxismo; ésta va acompañada por un lado de instituciones sociales, políticas y de control adecuadas, y por otro de una ideología legitimadora del conjunto. De la estructura de las relaciones sociales de producción se derivan las dos clases principales en conflicto que marcan la dinámica social de la formación histórica a la que pertenecen.

La teoría del conflicto toma, pues, como criterio central de estratificación la posición en cuanto a la explotación del trabajo y a la propiedad de los medios de producción. Esta teoría tiene la ventaja de simplificar la cuestión, pero también presenta sus dificultades. Con este solo criterio resulta, por ejemplo, difícil de explicar la posición de quienes obtienen altos rendimientos por su trabajo asalariado, mientras algunos propietarios viven con dificultad. Por esta razón algunos neomarxistas han tenido que introducir algunas variaciones en la teoría primitiva de las clases; por ejemplo, no sólo tienen en cuenta la propiedad sino la capacidad de control del funcionamiento de la empresa, del propio trabajo o del ajeno en los procesos laborales, y también la cualificación profesional avalada por títulos o credenciales curriculares (influencia weberiana) (WRIGHT, 1993). Así, por ejemplo, no es lo mismo ser un jornalero agrícola que un maestro rural; aunque ambos viven de su salario, el maestro controla su propio trabajo fijo y difícilmente lo pierde. Tampoco es lo mismo ser gerente asalariado de una gran empresa que un peón de la misma; el primero suele tener un título superior, controla procesos productivos y trabajo ajeno; a menudo considera sus intereses ligados al capital, e incluso su propia recompensa puede estar ligada a la consecución de objetivos explotadores y antiobreros (flexibilizar plantillas, subcontratar la producción a bajo precio salarial, etc.).

Quede pues claro que, según la filosofía marxista, el conflicto entre la clase dominante —más sus aliados— y las dominadas será el básico hasta que los trabajadores se apropien de los medios de producción y controlen económica y políticamente el sistema social para beneficio colectivo. Sólo entonces desaparecerán las clases económicas hereditarias, cada cual trabajará según su capacidad y quedará garantizada la satisfacción de necesidades para todos; y sólo entonces podrá haber igualdad real de oportunidades en la escuela, según la capacidad y el esfuerzo; mientras tanto, mientras perdure la sociedad de clases del capitalismo, la escuela, incluso siendo obligatoria y gratuita, tiende a reproducir la posición de clase de la que parte cada estudiante, aunque la teoría meritocrática intente enmascarar esta situación de desigualdad. El centro dinámico de la teoría marxista es, pues, una propuesta de igualdad social, que haga desaparecer realmente las clases sociales.

La *teoría funcionalista* de la estratificación se ocupa sobre todo de las clases sociales en la actualidad. Algunos de sus partidarios presentan la sociedad como un todo organizado para cuyo funcionamiento es necesaria la división del trabajo y la jerarquización de posiciones. La estratificación es una necesidad social. Sólo si hay desigualdad de recompensas, de acceso a bienes y servicios escasos, las personas más idóneas y capaces se motivarán para el desempeño de los roles más difíciles y exigentes.

Toda sociedad tiende a distribuir a sus individuos en las diversas posiciones de su estructura social e inducirlos a desempeñar bien los papeles correspondientes. No todos los papeles son desempeñables por cualquiera, sino que algunos exigen haber desarrollado cualidades o adiestramientos especiales, por lo tanto los papeles de mayor responsabilidad y exigencia deben estar asociados a la recompensa de posiciones ventajosas para el individuo (DAVIS, 1965: 357 ss.).

La tradición positivista-funcionalista es muy dada al estudio de las múltiples jerarquizaciones de la población, en torno a diferentes bienes sociales escasos, cada uno por separado: renta (a la que se concede la mayor importancia), profesiones, educación, poder o prestigio. Cada individuo tiene una posición según la red jerárquica a la que nos estemos refiriendo, aunque también se puede hablar de una posición global, derivada del conjunto de posiciones que ocupa (*status set*). La estratificación social es, pues, una compleja red jerárquica y sistémica de posiciones, integrada por subsistemas. Los estratos se disponen en forma de pirámide que se va estrechando gradualmente según llegamos a las posiciones más ventajosas. Se da por supuesto que la movilidad social es posible y que un mismo código de valores e intereses es compartido por la población que compite por ascender en la pirámide. Algunos enfoques marcadamente positivistas tienden a presentar los estratos y la jerarquización social no como estructura que encuadra a los individuos, sino como resultado posicional de la competencia entre los individuos que estratégicamente intentan obtener ventajas económicas o de otra índole (individualismo metodológico). Como resultado de la competición, bajo ciertas reglas de juego, los individuos se van situando en distintos niveles de la vida social, por los que es posible ascender y descender, entre otras cosas a través del sistema educativo.

Los estudios funcionalistas sobre la estratificación suelen ser proclives a legitimar el orden de clases vigente. Esto ha merecido la siguiente crítica: no queda probado en tales estudios que los actores sociales que ocupan las posiciones más ventajosas sean los de mayor mérito, idoneidad o preparación, como dan por sobrentendido. Tampoco explican la alta tasa de reproducción de las clases sociales, es decir, que en un porcentaje muy alto los nacidos en familias acomodadas, medias o pobres se mantienen en el estrato de sus pro-

genitores cuando se independizan; con otras palabras, que, salvo en ciertos períodos de fuertes cambios productivos, la presunta movilidad meritocrática es bastante reducida. Su punto fuerte consiste en la insistencia positivista de dar un tratamiento muy empírico a los estudios sobre estratificación, exportando este punto de vista a las otras tradiciones heurísticas. En la práctica, el modo de proceder de estos sociólogos ubicando a la población en franjas de renta o consumo dentro de una pirámide —o en estratos de profesiones menos o más ventajosas, al modo neoweberiano que vamos a ver— proporciona un instrumento operativo muy útil en tareas políticas y administrativas habituales (sociología cameralista).

La *teoría weberiana*, por otro lado y sin embargo, va a insistir en que los sistemas de estratificación tienen un carácter impuesto, una tendencia a reproducirse mediante dominación y control por parte de quienes ocupan las posiciones dominadoras.

Max Weber considera muy importantes tres dimensiones o redes de la estructura jerárquica de la sociedad: económica, social y política. Se cuida, además, de criticar abiertamente la teoría marxista ortodoxa al señalar que la posición en cualquiera de esos tres órdenes no se deriva mecánicamente de las relaciones sociales de producción. Las tres redes se apoyan entre sí, pero también tienen su propia autonomía y pueden entrar en conflicto entre ellas.

En el *orden económico* la jerarquización desigual se produce en relación con la propiedad de los medios de producción, pero también respecto a todas las desigualdades de acceso a los bienes que circulan en el mercado (tipos de trabajo, consumo, acceso a servicios, etc.). Weber resta importancia a la propiedad y sitúa en el centro la posición económica en el mercado, que puede ser alta sin necesidad de que un actor o actriz sean propietarios.

El *orden social* jerarquiza a la población según la honorabilidad, reconocimiento, fama o prestigio que se concede a los actores en el desempeño de su actividad social. Actualmente el estilo de vida ligado al alto consumo es una fuente de reconocimiento o importancia concedida, pero no es la única; en igualdad de consumo ciertas actividades tienen mayor reconocimiento que otras, la religión, la ciencia, el arte, la aparición en *mass media* son fuentes de reconocimiento social para los individuos; y no menos importante en este aspecto es el grado de educación de los actores/actrices sociales, del que los títulos académicos sirven de credencial (credencialismo).

El ordenamiento *político* constituye otra red de posiciones jerarquizadas en relación con las organizaciones colectivas de poder (partidos, sindicatos e instituciones del Estado). Por poder entendemos la capacidad de tomar decisiones acerca de los asuntos colectivos, es decir, decisiones que afectan a otros. Max Weber insiste, también aquí, en que el poder no descansa sólo en

la propiedad sino en la posición que se ocupa en los aparatos del Estado Moderno. En él la administración y las fuerzas armadas se hallan jerarquizadas en sistemas burocráticos. La posición dentro de los aparatos burocráticos —incluidos los de las grandes empresas privadas, como añaden algunos weberianos— es una fuente de control social, de poder.

Los weberianos no consideran las clases como meros niveles abiertos de una pirámide económica que se escala por méritos, sino que conceden a las clases sociales un carácter estructural más cerrado, basado en la profesión, el prestigio, un estilo de vida...; y las clases profesionales privilegiadas, para impedir el acceso a la profesión de las clases más bajas, intentan la reproducción de sus credenciales educativas en sus hijos, para transmitirles el status.

Weber y sus discípulos hacen hincapié en la separación relativa de estos tres órdenes y en su centralidad. Lo cual nos parece pertinente para corregir la tendencia al monofactorialismo explicativo del marxismo y a la falta de globalización de algunos estudios empiristas. Pero no terminan de explicar bien la fuerte tendencia al refuerzo mutuo entre los tres órdenes, ni los conflictos que pueden surgir entre ellos.

Recientemente han cobrado relevancia las aportaciones de autores de inspiración weberiana (PARKIN o GOLDTHORPE), y en particular los estudios sobre la nueva clase media alta, denominada de diversas formas. En concreto se señala el posicionamiento clave de sus miembros en las grandes empresas y en la administración pública, o la acumulación y defensa de privilegios de ciertos sectores profesionales. Uno de los esquemas más conocidos para el análisis de la estratificación con influencia weberiana es el del sociólogo británico John Goldthorpe, que lo articula en torno a la ocupación laboral, según la cualificación, las ventajas económicas, de promoción y continuidad que conlleva el empleo, y el control sobre el trabajo (no debe confundirse con una pirámide de rentas). A la clase laboralmente privilegiada la llama *clase de servicio*, que distribuye en un estrato más alto y otro por debajo de él, en el otro extremo sitúa a la *clase obrera*, y entre ambas las *clases intermedias*.

La actividad profesional de la clase de servicio no sólo comporta la ventaja de tener una renta salarial alta, sino oportunidades de mejora y de seguridad ocupacional. Estos profesionales son necesarios, tanto en la empresa privada como en la administración pública, por su conocimiento experto y para control de trabajo ajeno, por lo que gozan de un margen de discrecionalidad y autonomía en su labor.

En opinión de Goldthorpe, esta clase social privilegiada es actualmente conservadora, tiene un interés sustancial por el mantenimiento del orden vigente (GOLDTHORPE, 1993: 254). Añadamos nosotros que, efectivamente, una buena parte de estos profesionales durante los años sesenta y setenta

eran partidarios de políticas *keynesianas** e incluso impulsores de los nuevos *movimientos sociales**; en la actualidad, muchos de sus homólogos han roto aquel antiguo compromiso con políticas socialdemócratas o radicales, son proclives al neoliberalismo económico o al neoconservadurismo social, y practican un consumismo discriminativo intenso como signo de status (ALONSO, 1999: 223-227).

Esquema para el análisis de la estratificación social en sociedades desarrolladas propuesto por Goldthorpe

Clase empresarial y de servicios profesionales cualificados

I. Profesionales superiores; gerentes y altos directivos de grandes empresas privadas o públicas y grandes empresarios (con más de 25 empleados).

II. Profesionales de menor nivel que los anteriores; técnicos superiores; gerentes de pequeños establecimientos (que no excedan de 25 empleados); supervisores de empleados no manuales.

Clases intermedias

IIIa. Empleados de tareas rutinarias no manuales en la administración y el comercio.

IIIb. Trabajadores de servicios personales y de seguridad.

IVa. Pequeños propietarios tradicionales, artesanos y similares con pocos empleados.

IVb. Pequeños propietarios no agrícolas, artesanos autónomos o similares sin empleados.

IVc. Agricultores autónomos, pescadores, etc., sin empleados.

V. Supervisores de trabajadores manuales, capataces.

Clase obrera

VI. Trabajadores manuales cualificados.

VIIa. Trabajadores manuales no cualificados.

VIIb. Trabajadores agrícolas

En la actualidad, puede decirse que ninguno de los paradigmas teóricos de estratificación ha anulado a los demás en la ciencia sociológica, más bien puede observarse un aprovechamiento ecléctico de todos ellos (CROMPTON, 1997: 133); pero en la práctica administrativa se priman los modelos o esquemas que no cuestionen el orden vigente. También es de rigor observar

que, tras la quiebra de las políticas keynesianas y el auge del neoliberalismo económico, cobra gran importancia de la diferencia entre estar empleado en el *primer mercado de trabajo* (fijo y con garantías sociales) o en el *segundo* (temporal, precario y vulnerable). De ello nos volveremos a ocupar sobre todo en el próximo capítulo.

III. LA ESTRATIFICACIÓN EN ESPAÑA A FINES DEL SIGLO XX Y COMIENZOS DEL XXI

Volviendo a utilizar el modelo de pirámide para referirnos a la estratificación global de posiciones, podemos decir que España forma parte del conjunto de países cuya clase central, en cuanto a crecimiento reciente e importancia, es la llamada clase media; ésta es, sobre todo, la clase de referencia a la que dicen pertenecer incluso muchos trabajadores o algunos miembros de la clase alta, al ser preguntados en las encuestas.

El crecimiento reciente de la clase media se inicia en los años sesenta; y en la actualidad ya equilibra, o sobrepasa en número según otros estudios, a la clase trabajadora (asalariados de baja cualificación). Este cambio de distribución en la estructura social ha sido debido a la modernización del sistema productivo

Siguen existiendo las desigualdades entre la clase trabajadora, la clase media y la clase alta, ya que el nivel de vida ha ido aumentando para todos, manteniendo las distancias, y no debe olvidarse que hay una importante bolsa de gente pobre expulsada del mercado de trabajo normal que malvive con trabajos precarios intermitentes y/o subsidios sociales.

Según estudios de Cáritas, en los años ochenta había en España ocho millones de pobres, se entiende por «pobre» (pobreza relativa) el miembro de aquella familia que dispone para vivir de una cantidad de dinero menor que la mitad de la renta o del gasto familiar medio; si no dispone siquiera de una cuarta parte, entonces tal familia se encuentra en estado de miseria o de pobreza severa. Otras veces se maneja el término «pobre» en el sentido de quien no puede atender las necesidades mínimas para sobrevivir (pobreza absoluta). Este tipo de pobreza desaparece en aquellos países en que se garantiza un subsidio mínimo a todos los ciudadanos. La extensión de las pensiones no contributivas, algunos años más tarde, y la creación por las comunidades autónomas de rentas mínimas de inserción (con diversos nombres) para ciertos casos de desamparo detectados por los asistentes sociales, ha rebajado mucho los índices de la pobreza más severa o absoluta en el país.

El aumento de la clase media tampoco significa que ahora haya mucha movilidad social, pues la tasa de reproducción de la clase de los padres en los

hijos es muy alta, tras el pasado período de rápido engrosamiento de la clase media; pero los hijos de la nueva clase media tienen ahora dificultades para ingresar en el primer mercado de trabajo. Recordemos que la clase media hace tiempo que cambió de naturaleza, hasta el extremo que conviene hablar de dos clases medias: la vieja clase media, o clase media patrimonial, y la nueva clase media o clase media profesional (o funcional), que es más numerosa que la anterior.

Los estudios de clase social son muy complejos. Entre los más fiables se encuentran los que se hacen a partir del censo nacional, que viene realizándose al comienzo de cada decenio, y cuya depuración y explotación de datos para estos menesteres lleva a veces años. El V Informe FOESSA (1994), ofrecía la siguiente estratificación porcentual de la población, teniendo en cuenta factores de propiedad, renta y cualificación del trabajo realizado:

EMPLEADORES Y ALTOS DIRECTIVOS	6,0 %
VIEJA CLASE MEDIA (rural y urbana)	21,8 %
NUEVA CLASE MEDIA	36,3 %
CLASE TRABAJADORA	35,9 %

Quedan agrupados como burguesía o clase alta los empresarios con cierto número de asalariados, y los altos directivos o gerentes; la vieja clase media, o pequeña burguesía con actividad económica independiente, está constituida por profesionales liberales autónomos (se estancaron durante algún tiempo, convirtiéndose en asalariados, pero bajo políticas neoliberales están volviendo a resurgir), pequeños empresarios y agricultores autónomos; la nueva clase media, o pequeña burguesía dependiente de empresas o del sector público, está formada por profesionales y técnicos asalariados, los empleados en puestos de mando intermedios, que exigen una cualificación media o alta, funcionarios y militares de carrera; la clase trabajadora está formada por peones agrícolas o industriales, empleados no cualificados o sin escalafón y obreros especializados.

Considerando estas cuatro clases, la feminización laboral se está densificando emblemáticamente en la nueva clase media con la cooptación a los puestos de trabajo de cada vez mayor número de mujeres jóvenes profesionales cualificadas, sobre todo en el sector servicios, y más notoriamente en la administración pública; en cambio, la penetración laboral de mujeres especialistas en los sectores industriales, o en cargos directivos, es mucho menos considerable.

La afluencia femenina al mercado de trabajo es ascendente en casi todos los sectores que antaño le estaban prácticamente vedados. En esto han tenido que ver los cambios en la familia, la mentalización femenina por la igualdad, la enseñanza obligatoria y la reciente mayoría de alumnado femenino en en-

señanza media y superior. Si estas tendencias persisten, se habrá producido un cambio importante muy rápido en cuanto a la estratificación de género durante el fin de siglo y comienzos del nuevo. De todos modos conviene advertir que la tasa de actividad femenina aún es sensiblemente menor que la masculina en España, y que está por debajo de la de los países más avanzados en ese aspecto; además, el sueldo de las españolas es comparativamente inferior al de sus compañeros varones, desigualdad que en nombre del progreso social debiera corregirse y que también aparece en otros países (discriminación salarial por género).

Desde los años ochenta crece imparable la conversión de empleos fijos en empleos temporales tras los despidos o jubilaciones; también se han incrementado los «contratos por obra» a «falsos autónomos» que tienen que pagar de su bolsillo impuestos que antes corrían a cuenta del empresario. Tal fenómeno produce una gran desigualdad entre los trabajadores fijos y precarios (España va en cabeza de la UE en cuanto a contratos temporales). Y quienes ni siquiera alcanzan a obtener contratos temporales, o subsidio para sus períodos de paro, se deslizan hacia las llamadas infraclases (chabolistas, inmigrantes sin papeles, inempleables desasistidos, cte.), en situación o riesgo de exclusión social.

Esta situación se prolonga en la primera década del nuevo siglo. Cabe subrayar también en los últimos años el incremento de más de cuatro millones de residentes extranjeros. De ellos, una parte procede de países comunitarios —jubilados o con medios económicos—, que se han instalado sobre todo en el arco mediterráneo y los archipiélagos, impulsando la construcción. Otra parte la constituyen los inmigrantes económicos que suelen emplearse al principio en trabajos inseguros, y a veces ilegalmente mal pagados (se suman así a la clase trabajadora o a las infraclases). En ambos casos han contribuido a dinamizar la economía de las empresas en el largo período de crecimiento sostenido del empleo iniciado en 1995.

IV. *STATUS* ADSCRITO, *STATUS* ADQUIRIDO Y NIVEL DE ESTUDIOS: *MOVILIDAD SOCIAL* Y EDUCACIÓN

Al explicar los tipos de estratificación, dimos a entender que la moderna estratificación por clases es más abierta que sus precedentes; pero no nos extendimos explicando qué función juega la educación para la permanencia en la clase de origen, o para moverse de una clase a otra, cuestión en la que nos detendremos ahora.

Siguiendo la terminología funcionalista, recordemos que la posición que dentro de una estructura jerárquica puede ocupar un actor social recibe tam-

bién por lo general el nombre de «estatus» o «status»; aunque a veces, por influencia weberiana, se reserva ese término para designar las posiciones según el grado de reconocimiento social (honor, fama, prestigio). Nosotros estamos ahora utilizando el término en el sentido más general.

Aquellas posiciones que no se eligen se llaman adscritas, «*status adscrito*». Así, por ejemplo, tanto la edad, como el sexo, la raza, la clase de origen, la familia de procedencia o la condición de hijo no se escogen, y son fuente de posicionamiento y jerarquización social.

En cambio «*status adquirido*» es aquel que le sobreviene al sujeto a raíz de su actividad, de su capacidad o esfuerzo a lo largo de su vida. Al cambio de clase social a consecuencia de la adquisición de un nuevo status se le denomina «movilidad social».

Aunque podemos establecer tantas jerarquizaciones o redes de status de población como áreas de acción social consideremos, el *status global* del sujeto viene determinado por el status en las áreas de acción social más significativas (riqueza, poder, prestigio, nivel educativo y tipo de actividad son indicadores básicos). A esto nos referimos cuando hablamos de clases sociales, incluso dentro del funcionalismo, al status más o menos global de la población en función de unos cuantos indicadores centrales.

Teniendo en cuenta todo esto podemos preguntar: ¿el status global o la clase social a la que pertenecen los sujetos sociales es fundamentalmente adscrito o adquirido? La respuesta estadística es que la clase social es fundamentalmente adscrita; aun en las sociedades capitalistas recientes hay mucha más gente que permanece en la clase social en la que nació que la que cambia de clase. Hay movilidad social, pero limitada.

Pues bien, el nivel de estudio adquirido por cada sujeto es, según los casos, uno de los factores determinantes de movilidad o permanencia social. El status de titulación académica no es adscrito, sino que cada sujeto ha de adquirirlo, y el status académico adquirido influye fuertemente en el status de su inserción laboral, y por tanto en el status económico.

Pero también ocurre lo inverso, la situación socioeconómica adscrita de los estudiantes condiciona fuertemente sus logros académicos en las etapas superiores. No obstante, conviene decir que no hay una correspondencia mecánica entre nivel económico y nivel de estudios.

Las primeras investigaciones fiables, hechas una vez que se había asentado la industrialización, revelaron que en España, como en otros países industriales, la clase privilegiada, en cuanto a titulaciones académicas de entre sus miembros era la nueva clase media; hasta un 42,9 por 100 de sus miembros activos eran licenciados o diplomados al finalizar el siglo. A continuación se situaba la clase alta propietaria y empresarial (31 por 100 de titulados universitarios), quedando muy por detrás la vieja clase media con un 12,7 por 100.

La clase de obreros y empleados sin cualificar era la que tenía una tasa de escolarización secundaria y superior más baja. Se había elevado mucho el nivel de escolarización de esta clase trabajadora, de modo que el analfabetismo prácticamente había desaparecido entre los jóvenes, pero aun así un 19,9 de la clase trabajadora no había completado sus estudios primarios (FOESSA, 1994: 265). Otros estudios posteriores apuntan, desde otros parámetros, el mantenimiento de esa situación, como podrá verse en las tablas que presentamos posteriormente.

Hay una correlación alta entre el nivel de estudios adquirido y los ingresos que se obtienen como renta de trabajo; cuantos más y mejor escogidos estudios se tienen mejores empleos se encuentran desde el punto de vista de la renta y de la satisfacción en el trabajo.

Pero eso no quiere decir que un aumento masivo de educación genere mejores empleos en el sistema productivo. La estructura del empleo y su renta evoluciona básicamente por factores ajenos a la evolución de la estructura educativa. Es el sistema productivo el que genera empleo y no la escuela.

TABLA 9.1
Porcentaje de personas entre 25 y 29 años que han completado educación superior según clases social

I. Profesionales	69,10
II. Intermedia	36,15
III. Pequeños propietarios	40,87
IV. Manual cualificada	16,98
V. Manual no cualificada	18,98
VI. Propietarios agrarios	37,80
VII. Trabajadores agrarios	6,41
Total	32,15

FUENTE: Elaboración a partir de PHOGUE-2000, en Calero y Oriol, 2005: 358.

El aumento masivo de la educación («obligatoria y gratuita») supone una evidente mejora social, pero no debe confundirse tampoco con la desaparición de las desigualdades sociales entre las clases, ni siquiera en cuanto a

educación se refiere. Cuando la clase baja consigue para sus hijos enseñanza obligatoria y gratuita, y aumenta la presencia en Secundaria y en la Universidad, la nueva clase media es hegemónica en aquellas carreras que proporcionan mejores empleos y mayor renta.

A esta dominancia educativa de la nueva clase media contribuye su buena posición económica, el capital cultural, el capital social disponible y la alta motivación que transmiten a los hijos hacia los estudios superiores y de elite.

El capital cultural, como ya hemos visto, no sólo consiste en los recursos económicos que dedica la familia a la cultura y la educación, los conocimientos de los padres o los objetos culturales que se poseen (libros, música, ordenadores, etc.), sino la cultura y el lenguaje mismo de los padres que impregnan toda la vida familiar. El capital social proporciona apoyo personal durante los estudios y acceso a gente conocida capaz de proporcionar empleo una vez finalizados.

El sociólogo británico Basil Bernstein ha sido uno de los que más ha profundizado en los mecanismos de interrelación entre el capital cultural de origen y el éxito del sujeto en el currículum escolar.

Su más famosa aportación fue la de distinguir entre el *código lingüístico restringido* propio de las clases populares, y el *código elaborado* que utilizan las clases más cultivadas (BERNSTEIN, 1988).

El lenguaje académico propio de la escuela y de los libros es el código elaborado, y es indispensable manejarse bien con él para tener éxito escolar, su no dominio a la larga conduce al fracaso. El código elaborado se sirve de un vocabulario abundante y preciso, de expresiones universales acerca de lo estructural (alejadas del contexto del instante y la anécdota), de un nivel lógico-sintáctico complejo y en ocasiones abstracto. Las madres o padres con buen nivel académico hacen uso de este código de modo habitual.

Las familias de clases poco instruidas, en cambio, se desenvuelven lingüísticamente con un código restringido, de sintaxis simple, vocabulario más escaso y vago, lenguaje concreto y muy ligado a lo anecdótico-narrativo, poca potencia lógica y predominio de razonamientos concretos, comparaciones y analogías.

Este planteamiento de Bernstein ha recibido críticas de filólogos y pedagogos; pero su tesis central sobre la desventaja lingüística de las clases incultas parece difícil de negar, y todavía resulta más pertinente si nos referimos a las bolsas o guetos de población marginada.

Bernstein también señala que los nuevos planteamientos pedagógicos de enfoques interdisciplinares y transversales constituyen una ventaja más para los padres cultos. Los padres obreros o de vieja clase media son capaces de controlar el trabajo de sus hijos según la pedagogía tradicional (cálculo, lec-

tura, escritura, etc.), pero ante una pedagogía no comprensible para ellos delegan en los maestros.

Mediante éstos y otros mecanismos, las diferencias de escolarización, en etapas no obligatorias, arrojan una gran ventaja en favor de la nueva clase media y los altos directivos; éstos, como dato revelador, triplicaban en la proporción de hijos entre 15 y 29 años dedicados al estudio a sectores como los autónomos agrarios (clase media patrimonial), los jornaleros agrícolas o los peones de la construcción (clase trabajadora), incluso años después de haberse logrado la plena escolarización básica (Informe Juventud en España, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1989). En la actualidad se ha incrementado la tasa de escolarización no obligatoria en todas las clases sociales, pero se mantiene el mismo orden jerárquico. En el lugar más desfavorecido se encuentran los niños que crecen en ambientes de marginación social que no suelen completar ni siquiera los estudios obligatorios.

V. ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN SEGÚN LA POSICIÓN SOCIAL

Uno de los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos es la actitud del educando ante la institución académica y los estudios mismos.

En principio todas las clases sociales valoran la educación académica, pero de hecho transmiten a sus hijos diferentes actitudes cuando se hallan en el proceso educativo escolar.

Las investigaciones sociológicas hechas a este respecto señalan que la mayor motivación y seguridad ante los estudios corresponde a estudiantes pertenecientes a clases medias profesionales; para ser más exactos, digamos que nos referimos a los hijos de aquellos titulados universitarios que viven del ejercicio de la profesión para la que les habilita el título.

Estos estudiantes superan en motivación y rendimiento a los de familias de clases medias patrimoniales. También sobrepasan en ese aspecto a los hijos de asalariados de clase media con renta similar pero sin título universitario, a estudiantes de clase alta patrimonial y, por supuesto, a los procedentes de la clase trabajadora.

Se supone que las clases medias profesionales sin patrimonio (médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, profesores, etc.) sólo pueden mantener a sus hijos en el mismo status a condición de que éstos saquen una carrera que les permita ejercer una profesión similar a la suya. No les pueden transmitir como medio de vida un patrimonio sino un capital cultural que han de materializar en un título del sistema educativo si quieren mantener el status adscrito de origen.

El capital cultural de origen es, pues, un factor que determina la motivación. Los hijos toman como modelo de actitud la que tuvieron los padres ante los estudios, más que la que predican. E imitan a sus padres si ven que éstos trabajan intelectualmente y están satisfechos con su trabajo. La desigualdad de acceso a los niveles educativos no obligatorios según el capital cultural de los progenitores aparece con mucha claridad en las estadísticas; este dato es uno de los indicadores que nos orientan sobre la clase social de origen, pero los estudios de clase social son mucho más complejos y se centran más en el componente económico y profesional (tablas 9.1 y 9.3).

Las familias de clase trabajadora tienen que hacer cálculos no sólo de los gastos que conllevan los estudios universitarios sino de la pérdida de salario que supone el que un vástago estudie en lugar de trabajar al llegar a los dieciséis años. Además esos padres no animan a sus descendientes a estudiar carreras académicamente largas y difíciles por el riesgo económico que supondría un posible fracaso, y porque tampoco están seguros de que puedan terminarlas o de que sean las más apropiadas. Esta inseguridad la transmiten a sus hijas e hijos.

En el otro extremo, los padres universitarios saben que el acceso a una carrera de elite se prepara desde la escuela primaria, exigen a sus hijos que rindan todo lo que sus capacidades les permiten y completan su formación con instrucción complementaria adicional (idiomas, informática, clases de dibujo, etc.). Todo esto se traduce luego en una nota media de secundaria que sitúa a su prole en posición ventajosa para escoger aquellas carreras en las que la nota de entrada ha de ser alta. De entre los padres universitarios, los que son profesores de cualquier nivel son los que hacen un seguimiento más concienzudo de los estudios de los hijos, favorecidos, además, por su buen conocimiento del funcionamiento del sistema. La tasa de escolarización universitaria de los hijos/as del profesorado es la más alta de los subgrupos profesionales.

Podemos decir, pues, que la clase profesional bien situada —nueva clase media superior— tiene un alto grado de estabilidad generacional; e incluso está incrementando ese grado de reproducción en los hijos a través del sistema educativo, haciendo valer la buena posición económica, el capital cultural y el capital social de que disponen.

VI. ESCALA DE PRESTIGIO DE LAS CARRERAS Y DIFERENCIACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS

La estratificación educativa, lastrada por el peso del status adscrito de los educandos, no sólo se hace sentir en el número de ingresados en los niveles

educativos no obligatorios, sino que dentro de la enseñanza superior las distintas carreras están jerarquizadas según el prestigio y las oportunidades de vida que ofrecen una vez terminadas.

Cuando el acceso a la educación superior se abre a todas las clases sociales, aunque en proporción desigual, la cuestión de la diferencia última que marca distancias ya no es quién va a la Universidad, sino qué carrera se cursa.

En general todos los estudios universitarios confieren prestigio, reconocimiento social, a sus titulados. Hasta hace poco, en España, la denominación de «Don» Fulano o «Doña» Mengana se reservaba para los grandes propietarios y para las personas con estudios superiores; aún tiene cierta perduración esta costumbre en el medio rural. Sin embargo hay títulos que son socialmente más valorados que otros, hay pues una jerarquización social de prestigio de las carreras universitarias.

Los títulos que ofrecen garantías de incorporarse fácilmente a las elites de la administración pública o de las empresas son los más valorados. Los centros en los que se imparten suelen exigir una nota alta de entrada y/o un currículum sumamente exigente y dificultoso, que provoca abandonos o repeticiones numerosas. Tanto el primer aspecto como el segundo hace de filtro para las clases populares, como ya hemos ido considerando anteriormente.

A esto hay que añadir la existencia de universidades privadas. En algunas de ellas hay centros de gran exigencia intelectual y muy bien conectados con los grandes empresarios; éstos suelen enviar allí a sus hijos y reclutan para sus empresas a los mejores titulados. Tal ha sido el caso de ESADE (Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas) en Barcelona o ICADE (Instituto Católico de Dirección de Empresas) en Madrid.

Otros centros de este tipo, menos elitistas, sirven de acceso privilegiado a quienes no tienen nota suficiente para cursar ciertos estudios en la universidad pública, pero tienen recursos económicos para pagarse esa carrera en aquellos centros privados que les admiten con nota más baja.

Caso aparte es la Universidad de Navarra, regentada por el Opus Dei, que, además de reunir centros como los descritos, practica una drástica selección ideológica.

En general, pues, cuando el acceso a un título se democratiza o aumenta mucho el número de titulados en relación con la demanda de los sectores de empleo, dicho título se devalúa en términos de prestigio. Así, por ejemplo, los maestros o los profesores de instituto tenían más prestigio en España cuando eran menos, a pesar de que comparativamente estaban peor retribuidos que ahora. El simbolismo del título es una construcción social que, como la sociedad misma, va cambiando.

En lo que a títulos se refiere, las carreras técnicas superiores siguen siendo las más prestigiadas. Sus aulas se nutren muy preferentemente de alum-

nado que procede de clases medias profesionales y clase alta, con predominio masculino.

En segundo lugar se sitúan otras carreras de Ciencias (Medicina, Matemáticas, Física, etc.), Derecho, y si acaso algunas carreras técnicas de primer ciclo (Aparejadores, ciertas Ingenierías Técnicas). En estos estudios ya no es tan notorio el carácter de clase que advertíamos en las carreras elitistas mencionadas anteriormente.

Las carreras menos prestigiadas socialmente son aquellas que no parecen guardar relación directa con la economía o la alta administración pública o privada. El sociólogo francés Benoit Millot llama a este núcleo de estudios el «sector de socialización», que en nuestro país comprendería aquellas carreras de Ciencias cuya casi única salida es la enseñanza, como también Letras, Humanidades, Ciencias Sociales y la mayor parte de Diplomaturas (en vías de desaparición). En este sector se aprecia mayor presencia de estudiantes de clase media baja y clase trabajadora que en los expuestos anteriormente. Está en marcha un proceso de convergencia europea para unificar la estructura de los estudios universitarios siguiendo el modelo anglosajón, también imperante en Latinoamérica. El primer ciclo los constituyen los «estudios de grado» (una licenciatura corta), al que siguen los estudios de postgrado (másters y doctorado). Es probable que estos últimos sigan nutriéndose predominantemente —y de forma más acentuada, si cabe— de vástagos de la clase profesional alta.

El prestigio social de las carreras va asociado positivamente a que la dificultad académica sea alta, que el número de titulados sea pequeño y que la demanda laboral mantenga altos los salarios profesionales correspondientes.

Es importante no confundir el prestigio social, es decir, el reconocimiento o valoración positiva entre la población, con la utilidad social que cubren determinadas profesiones. Probablemente sea más necesario para la población de un estado disponer de buenos médicos y buenos maestros, que de un puñado de ingenieros que pueden contratarse fácilmente de otro país. El prestigio social tampoco indica qué es lo mejor para cada individuo que escoge su carrera, lo mejor para él/ella será aquello para lo que tenga aptitudes, gusto y le permita luego ganarse bien la vida, no lo que la sociedad considere más prestigioso. En esto el educador, al orientar educandos, no debe dejarse confundir por las referidas escalas sociológicas.

VII. FUNCIÓN REPRODUCTORA Y REDISTRIBUTIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO

A la vista de lo que llevamos expuesto parece claro —insistimos— que la estratificación económica de la población se deja sentir en la estratificación

educativa; pero no de una manera mecánica, ya que aquellas investigaciones que permiten distinguir entre ricos no cualificados laboralmente de clase alta y los menos ricos de clase media-alta profesional nos indican que los hijos de estos últimos se apropian más de las oportunidades académicas. El capital cultural de la familia suele ir asociado a una posición económica acomodada; pero influyen más en la motivación y el rendimiento de los alumnos los factores cultural-profesionales de los padres que el capital económico. Con lo cual la tasa de reproducción de la posición académica de los universitarios en sus hijos es muy alta; y a la inversa la de la población menos instruida, es decir, que sus hijos no suelen llegar muy lejos en la trayectoria académica.

Con la obligatoriedad escolar, primero hasta los catorce años (LGE, 1970) y luego hasta los dieciséis (LOGSE, 1990), el salto en educación formal de la población española ha sido enorme. Pero se mantienen distancias entre las clases en materia de educación, en cuanto que se apropian desigualmente de las oportunidades académicas, a juzgar por las estadísticas. Las clases se reproducen en gran medida a pesar de que la educación está abierta a que se acceda a ella desde cualquier nivel de posiciones. Es verdad que el sistema educativo permite la movilidad social de algunos estudiantes de clase baja, aquellos que sorteando obstáculos consiguen una titulación académica que les da acceso a una inserción laboral superior a la de sus padres; pero el alto grado de fracaso escolar en la obtención del título de secundaria obligatoria se ceba en jóvenes de clase baja (obreros no cualificados), y más aún en las infraclases (los «sin»: sin techo, sin trabajo, sin papeles). Téngase en cuenta a este respecto que, a comienzos del siglo XXI, el porcentaje de hijos de trabajadores no cualificados, entre 20 y 24 años, que había terminado la secundaria no obligatoria ni siquiera llegaba al tercio de quienes lo hacían siendo hijos de profesionales. España destaca por abajo globalmente en este tramo de escolarización; en la Unión Europea sólo Malta y Portugal tienen menos porcentaje de población escolarizada en la segunda fase de secundaria. También encontramos desigualdad social en España si comparamos las cifras de matriculación en postobligatoria académica (bachillerato) en la edad pertinente (16-18), puesto que las clases modestas se orientan más que las altas hacia los ciclos formativos profesionales de grado medio (tabla 9.3). Pero los bachilleres españoles optan mucho por proseguir estudios en la Universidad, cuya prueba de acceso es poco exigente; de modo que la tasa de escolarización universitaria sale bien parada respecto al promedio OCDE, así como la presencia de universitarios cuyos padres no estudiaron, que en la UE es más reducida (Education at Glance, 2007).

El sistema educativo moderno, obligatorio y gratuito hasta la adolescencia, cuando va acompañado de una política generosa de becas para buenos estudiantes de clases modestas, es, pese a la predominancia reproductora, una vía de movilidad social para tales educandos.

Ahora bien, el grueso de los costes del estudio de la población es financiado en España con fondos públicos extraídos mediante impuestos. Lo cual quiere decir que las clases sociales se aprovechan en ese campo del dinero de todos en la medida en que sus hijos llegan más lejos académicamente, por lo tanto reciben más los grupos y clases con niveles de escolarización más altos. Marx, en el siglo XIX, ya ironizaba diciendo, a propósito de los Estados Unidos, que el erario público pagaba los estudios universitarios de los ricos.

Esto prueba que es ilusoria e ideológica la teoría meritocrática cuando afirma que en una sociedad desigual como la nuestra, gracias al sistema educativo moderno, ya está garantizada la igualdad de oportunidades real de acceder a los status profesionales que merezca cada estudiante por sus cualidades o esfuerzo.

Para tener una idea de la persistencia sostenida de la desigualdad real resultante obsérvese la tabla 9.2. En ella se expresa la estratificación de la sociedad española en cinco clases sociales, cuya explicación simplificamos un poco: *a*) *capitalistas* (grandes propietarios); *b*) *clases medias patrimoniales*, CMP (pequeños empresarios); *c*) *clases medias funcionales de orden superior*, CMFa (profesionales y técnicos por cuenta propia o ajena, cuadros directivos); *d*) *clases medias funcionales de orden inferior*, CMFb (cuadros medios de cualquier sector); *e*) obreros (puestos de asalariado sin cualificar de cualquier sector).

TABLA 9.2
Tasas de escolarización no obligatoria por tipos de estudio y por clase social

CLASE SOCIAL	PREESCOLAR		BUP/COU		FP		UNIVERSIDAD	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991
Capitalistas	79,1	94,3	52,0	56,6	10,5	14,4	30,1	33,0
CMP	70,8	92,4	30,7	43,3	11,9	18,6	13,3	18,1
CMFa	85,8	95,7	72,4	78,1	6,4	6,9	47,0	50,7
CMFb	80,6	94,4	53,1	60,3	13,7	15,2	26,3	28,2
Obreros	72,6	92,0	21,7	32,9	16,2	21,6	7,9	10,7
TOTAL	75,5	93,2	34,5	46,3	13,7	17,7	16,6	21,1

FUENTE: Tomado de Calero y Bonal, 1999: 186.

Como puede apreciarse en la tabla, en diez años (1981-1991) no decae la distancia entre los extremos (CMFa y obreros) en cuanto acceso a la Universidad, aunque sí hay mejora en ese sentido en relación al Bachillerato. Actualmente, un tramo de Secundaria ya es obligatorio (ESO), pero en la Universidad se mantiene la jerarquía por estratos a la que nos hemos ido refiriendo, aunque aumentaron las tasas de escolarización universitaria en todas las clases sociales.

No disponemos de estudios con este mismo esquema para análisis de clases referidos al término de la década siguiente; pero observando la tabla 9.4, basada en el esquema profesional de Goldthorpe, podemos decir que la tasa de escolarización universitaria de hijos de trabajadores no cualificados no acorta distancias respecto a la de los profesionales altos o medios.

Para actuar sobre esta desigualdad de acceso se suceden con poco éxito las reformas; pero lo más efectivo sería actuar sobre la desigualdad socioeconómica misma, es decir, transformar la sociedad para que las condiciones de vida de las diversas clases sociales no sean tan dispares. Se hace más por el porvenir académico de un niño de familia mísera si se consigue que sus padres tengan un trabajo decente, con un horario tal que puedan atender al hijo, y una vivienda en buenas condiciones, que poniéndole simplemente un profesor de apoyo al niño en el centro. También es más justo aumentar las becas para familias económicamente modestas, que congelar o bajar las tasas universitarias para todos.

Habrá que concluir que la reproducción básica de las clases sociales también se produce en la institución escolar, pero la escuela es más abierta que la herencia, la institución económica que más peso tiene sobre la reproducción de las clases. Los niños pobres están excluidos de heredar riqueza de sus padres, pero se les da acceso a un sistema educativo que les permite apropiarse de capital cultural académico y que puede conducir hasta la Universidad.

La escuela, a pesar de todo, redistribuye a las clases modestas unas oportunidades que estarían más lejanas si tuvieran que financiarlas exclusivamente con su presupuesto familiar. La escuela pública contemporánea es una conquista social que las clases bajas, con razón, desean mantener y mejorar. Es cierto que la sociedad en que vivimos sigue siendo desigual aun con la escuela obligatoria y gratuita; pero si no existiera ésta, aún habría menos igualdad real de oportunidades.

TABLA 9.3
Tasas de escolarización postobligatoria académica por clase social. Franjas de edad 16-17 años

I. Profesionales	82,98
II. Intermedia	55,63
III. Pequeños propietarios	51,53
IV. Manual cualificada	42,59
V. Manual no cualificada	16,20
VI Propietarios agrarios	64,01
VII. Trabajadores agrarios	31,67
Total	**49,87**

FUENTE: Elaborado a partir de PHOGUE-2000 (Calero y Oriol, 2005: 355).

TABLA 9.4
Tasas de escolarización en educación superior (universitaria) por clase social. Franjas de edad 18-22 años

I. Profesionales	65,93
II. Intermedia	35,23
III. Pequeños propietarios	30,71
IV. Manual cualificada	20,51
V. Manual no cualificada	14,21
VI. Propietarios agrarios	32,26
VII. Trabajadores agrarios	9,09
Total	30,86

FUENTE: Elaborado a partir de PHOGUE-2000 (Calero y Oriol, 2005: 356).

CAPÍTULO 10

INSTITUCIÓN EDUCATIVA, DESARROLLO Y TRABAJO

1. LA FUNCIÓN ECONÓMICA DE LA ESCUELA

En capítulos anteriores, hemos puesto ya de relieve la necesidad de una escuela moderna para el funcionamiento de un sistema industrial avanzado.

Pero en las sociedades industriales de nuestro tiempo se observan algunas contradicciones en torno a este punto. Una de ellas consiste en admitir por un lado que el sistema educativo es uno de los pilares del desarrollo económico y, a la vez, ser reacios a aumentar el gasto público en ese capítulo. Los gobiernos neoliberales, de corte muy economicista, congelan o recortan ocultamente los gastos en educación aduciendo que estamos en un período crítico, y al mismo tiempo suelen culpar al sistema educativo de los fallos del sistema económico en productividad y empleo: ¿por qué, entonces, no invierten masivamente en educación como forma de salir de la crisis?

La institución educativa es presentada una y otra vez como la clave para el progreso económico o, por el contrario, como la culpable del descenso de la productividad económica y del aumento o persistencia del desempleo. Y a los propios parados también se les culpa de no haber aprovechado las oportunidades que les brindaba la escuela, de no haber sabido escoger los estudios apropiados, o de no haber hecho cursos de puesta al día laboral.

Este principio de cargar a la escuela con importantes responsabilidades en materias de desarrollo económico y de distribución de recompensas es típico de la teoría funcionalista de mediados del siglo XX. Viene avalado por el hecho de que una visión evolutiva del desarrollo muestra correspondencias entre el nivel de población escolarizada y el grado de avance económico, aunque con algunas excepciones. Expondremos, pues, algunas líneas de esa interpretación desarrollista, haciendo especial mención de la Teoría del Capital Humano. Analizaremos también la tesis de si el aumento de nivel de escolarización y el consiguiente alargamiento general del período formativo ayudan a evitar el paro estructural o sólo alivian las estadísticas alarmantes de paro juvenil, al no figurar los alumnos como parados jóvenes; en este punto haremos referencias especiales a nuestro país.

II. SOCIEDAD AGRARIA Y SOCIEDAD INDUSTRIAL

Tanto en la Sociología del Desarrollo como en la Ciencia Económica no faltan en la actualidad discusiones sobre lo que significa «desarrollo», y más aún sobre qué ha de entenderse por «desarrollo sostenible» (o «sustentable»); pero en cualquier caso este concepto ocupa un lugar central en el discurso de economistas y sociólogos.

De forma muy elemental, podemos decir que desarrollo es el resultado del proceso mediante el cual un país incrementa técnicamente en cantidad, calidad y/o diversidad la producción de bienes y servicios. A los países que no han alcanzado esa capacidad técnica industrial se les llamó subdesarrollados, no desarrollados, menos desarrollados (PMD), del Tercer Mundo, del Sur o con otros términos parecidos.

La perspectiva del desarrollo social ligado al económico ya estaba presente en los sociólogos clásicos. Así, con distintas denominaciones, Comte y Marx distinguían entre sociedades tradicionales y sociedades industriales modernas; esto mismo hacía Durkheim cuando distinguía entre las sociedades de «solidaridad mecánica», en las que la división del trabajo era relativamente simple, y las de «solidaridad orgánica», en las que la división del trabajo y la interdependencia mutua era muy compleja.

No deben confundirse sin embargo el «*modo de desarrollo**» (preindustrial o industrial), al que nos estábamos refiriendo, con el «*modo de producción**». Este último concepto marxista, incluye un factor sociopolítico, pues hace referencia a la propiedad de los medios de producción (y al modo de explotar el trabajo ajeno), y no sólo a la forma del desarrollo tecnoeconómico (CASTELLS, 1997, I: 39 ss.; TABERNER, 1999).

Se distinguen tres «modos de desarrollo», el *preindustrial* basado en la agricultura tradicional y la artesanía, el *industrial*, en el que el sector productivo mecanizado representa el motor de la actividad económica; y se habla también de desarrollo *postindustrial* para referirse a economías muy terciarizadas e impulsadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Nosotros, siguiendo la tradición sociológica clásica y las aportaciones recientes, nos referiremos a las sociedades que dan soporte a esos modos de desarrollo, para ver cómo varían de una a otra la estructura del sistema escolar y sus funciones. Así que haremos consideraciones sobre la *sociedad agraria o tradicional* y la *sociedad industrial moderna*, como los clásicos, pero también sobre las *sociedades industriales avanzadas* que emergen en las últimas décadas del siglo, también llamadas luego *postindustriales*.

Comencemos nuestro análisis señalando que aunque los estudios desarrollistas ya tenían tradición, el lanzamiento mundial de las llamadas al desa-

rrollo generalizado se fragua en el ambiente histórico posterior a la Segunda Gran Guerra. Bajo los auspicios de las instituciones de la ONU y el patrocinio de los EEUU, se pensó en el desarrollo de los países recién descolonizados o económicamente atrasados como un medio de contribuir a la futura paz mundial. A la vez se trataba de apartar a los países menos desarrollados (PMD) de los modelos revolucionarios ensayados en la URSS, en China y, más adelante, en Cuba; en plena guerra fría entre bloques, se intentaba focalizar la atención sobre el progreso hacia el desarrollo industrial sin variar las relaciones sociales de producción.

La representación más genuina de este ambiente quedó plasmada en la obra central del economista norteamericano Walt Rostow, cuyo título es harto significativo: *Los Estadios del Crecimiento Económico: un Manifiesto no Comunista* (ROSTOW, 1969).

Rostow identifica básicamente «desarrollo» con «crecimiento económico» impulsado industrialmente, sin el cual no es posible la modernización. Distingue cinco etapas en el camino a la madurez económica de la que ya gozaba su país, la primera potencia mundial.

El esquema de Rostow fue tomado como modelo universal de la modernización por los tecnócratas occidentales del desarrollo. Dentro de ese escenario, sólo discutido prácticamente en aquella década por autores marxistas, la educación fue considerada una pieza clave para remover las ideas, normas y valores de la sociedad tradicional en los PMD, primer paso previo al despegue; luego, el sistema educativo había de ir proporcionando los técnicos necesarios, el capital humano, para trabajar en los sectores modernizados.

No nos vamos a atar a este esquema de crecimiento unilineal de Rostow, en cuyo marco se encajó la Teoría del Capital Humano, pues pasados los años fue criticado incluso por economistas liberales, que en un principio lo habían asumido. Hoy se han abierto paso nuevas ideas, como que hay varios caminos posibles para llegar al desarrollo económico, que además del crecimiento económico hay que tener en cuenta otros parámetros del desarrollo (calidad de vida, medio ambiente, sanidad), y que los PMD no necesariamente han de repetir las condiciones que presidieron la industrialización de los países ya desarrollados.

En Teoría Sociológica se mantiene el planteamiento de los clásicos de la Sociología, según el cual las consecuencias de la revolución industrial dividen las sociedades históricas en tradicionales e industriales. Con distintas denominaciones y énfasis ya hemos visto cómo los clásicos se refirieron a ese salto histórico; Comte hablaba del estadio social positivo, Marx de la sociedad burguesa o capitalista, Durkheim de la división orgánica del trabajo. Pero desde hace tres décadas, con diversas denominaciones también, se insiste en que las sociedades más avanzadas económicamente han dado otro

salto cualitativo y puede hablarse de un tercer estadio o tipo económico de sociedad. No podemos extendernos mucho aquí explicando este esquema, pregnado de etnocentrismo occidental, y que es el de mayor referencia actualmente, pero lo utilizaremos para indicar cómo se acomoda el sistema educativo en función de cada uno de esos tipos societarios, fijándonos sobre todo en su estructura productiva. Conjugaremos la perspectiva histórica y las referencias a la actualidad, dando algunos saltos en el tiempo

Las *sociedades tradicionales* o preindustriales se sustentan sobre una economía básicamente agraria. La mayor parte de la población trabaja en el *sector primario* de la economía, es decir, agricultura, ganadería, pesca, minería extractora, etc. El *sistema de clases está polarizado en dos extremos* (la clase media es pequeña), y hay *poca movilidad demográfica, social y cultural*. En estas sociedades tradicionales ha predominado la *población rural*, mientras en la sociedad industrial predominan los grandes núcleos urbanos. Aunque hay que advertir que recientemente se están produciendo procesos de urbanización acelerados y caóticos en muchos PMD, impulsados por el éxodo rural y el crecimiento demográfico. Estos países no tienen desarrollo industrial ni postindustrial, pero están sometidos económica y culturalmente a los países centrales de la economía globalizada postindustrial, cuyas formas de vida, para ellos inalcanzables, se constituyen en modelo de referencia para todos. Los índices de asistencia y permanencia en la escuela en aquellas sociedades tradicionales (y también en los actuales PMD) eran bajos, pues *no se había conseguido la plena escolarización real*, se consentía el trabajo infantil, había analfabetismo, etc. Lo corriente era un sistema escolar con *alto grado de exclusión*, dividido entre la atención a una pequeña *elite* y establecimientos de *beneficencia para pobres*, con una *pedagogía de segregación social*.

Una excepción histórica notable fue el caso del estado militarista de Prusia, donde en el siglo XVIII, siendo una sociedad tradicional preindustrial, se montó un sistema escolar primario bastante amplio con apoyo del ejército y del clero protestante; los militares pretendían adiestrar desde la infancia a la población para la disciplina que requería la guerra, los pastores evangélicos estaban interesados en transmitir la fe y en que todos pudieran leer la Biblia. Esto muestra que el sistema educativo no es un mero reflejo del sistema económico, sino que tiene mucho de proyecto político. Por ejemplo, Cuba, sin ser una sociedad propiamente industrializada, tiene un nivel de escolarización alto.

Las *sociedades industriales* son aquellas en las que la actividad económica más pujante está en el *sector secundario*: la industria moderna, cuyo sistema de trabajo (taylorismo, fordismo) se extiende a los otros dos sectores. *Crece la clase media y hay movilidad social* hacia ella desde la clase trabaja-

dora. El *crecimiento demográfico*, el éxodo rural y otras migraciones hacen crecer las *ciudades*, donde florece la *actividad política y cultural* (con pluralismo si el régimen es democrático). Estas sociedades consiguen implantar paulatinamente un sistema de escolarización general, es decir, *enseñanza obligatoria y gratuita* como mínimo en el nivel primario; esto hace desaparecer el analfabetismo cuando las primeras cohortes infantiles que fueron escolarizadas plenamente llegan a edad avanzada; hay también un incremento de escolares en el nivel secundario y superior. Sin embargo, conviene recordar que en los comienzos de la industrialización capitalista el trabajo infantil fue explotado sin muchos escrúpulos, lo que dificultaba el proceso de escolarización (siglo XIX); nos estamos refiriendo, pues, a un momento posterior. En su período más significativo, la clase social de los obreros manuales —sobre todo los de la industria—, con sus partidos de clase y/o sus sindicatos, constituye un referente ineludible del conflicto/consenso social. Precisamente la constitución de un sistema de enseñanza obligatoria y gratuita pilotado por el Estado se llevó a cabo como un elemento de consenso de cara a la clase obrera; un caso significativo fue el de Francia a fines del XIX. El sistema escolar típico de las sociedades industriales capitalistas fue el de *doble red*: primaria y profesional para pobres, secundaria y superior para clases acomodadas, con una *pedagogía individualista y competitiva*.

III. SOCIEDAD INDUSTRIAL AVANZADA O POSTINDUSTRIAL

Las transformaciones de la llamada «*tercera revolución industrial*», derivada de nuevas tecnologías (cibernética, electrónica miniaturizada, informática y telemática) y nuevas formas de organización del trabajo en el seno de una economía globalizada, han hecho buscar nuevas denominaciones para lo que se considera un nuevo tipo societario. Sus teóricos califican a la nueva *sociedad* emergente de *postindustrial* (TOURAINE, 1971; y BELL, 1973), *sociedad de la información* (CASTELLS, 1981 –*The Informational City*– y 1997), *sociedad reflexiva* (BECK, 2000), *sociedad postradicional* (GIDDENS, 1997) y *sociedad del conocimiento*. Nosotros preferiríamos denominarla *sociedad industrial avanzada*, pues curiosamente estas sociedades (EEUU, UE, Sureste Asiático) que presuntamente ya han dejado de ser industriales, siguen siendo las que controlan la producción industrial clave, aunque algunos de los procesos de fabricación los deslocalicen fuera de su territorio en países con salarios más bajos. (También conviene añadir que, desde hace años, China e India emergen como nuevas potencias de la industria clásica e incluso de las nuevas tecnologías, aun con grandes masas de su población con un nivel de vida premoderno.)

En este apartado haremos una síntesis de las características más sobresalientes de la sociedad industrial avanzada, algunas de ellas ya han sido expuestas, otras se explicarán con mayor detalle más adelante. En esta sociedad «hiperdesarrollada», con menos población rural aún que las industriales clásicas, se acentúa un predominio en la economía del *sector terciario* o de servicios, con un descenso porcentual grande de trabajadores manuales en la industria, que se robotiza. Las *empresas* se organizan en *redes* de subcontratación en cadena con otras que, a su vez, utilizan estrategias laborales muy ligadas a la creación de empleo mediante contratos de empleo temporal o por obra. Se *estanca el crecimiento demográfico* endógeno y *crece la presión migratoria hacia tales sociedades desde los PMD*, lo que crea situaciones de *multiculturalidad* entre la población escolar, pues hay inmigrantes que no se integran, ni renuncian a su «espacio étnico». Los *medios audiovisuales* alcanzan su apogeo, favoreciendo en la opinión pública lo que se ha llamado el imperio del llamado Pensamiento Único (falta de alternativas económicas y políticas, en la teoría y en la práctica); y también fomentan el consumismo insostenible, para el que se va «educando» desde la infancia; ante la generalización del consumo, las clases o grupos profesionales orientan el suyo hacia marcas y servicios no asequibles a las clases o grupos que consideran por debajo del suyo. La educación gratuita y obligatoria se extiende al nivel secundario, con un currículum unificado (escuela comprensiva o inclusiva); la pedagogía imperante es en principio integradora; se expande considerablemente la enseñanza media y superior.

Sin embargo, hay que insistir en que la baja ocupación industrial y la terciarización del empleo no son características exclusivas de las sociedades muy desarrolladas; en la actualidad esos rasgos estructurales afectan también a países o zonas poco desarrolladas bajo el punto de vista industrial, como es el caso de Argentina, por efecto de la globalización económica. El grado de desarrollo no se mide, pues, por la terciarización —que estaba ya muy extendida en los países industriales y también en los PMD— sino por la incorporación productiva de las TIC, por lo cualificada que esté la economía de servicios y su alto valor añadido. Así, Bell ya hablaba de dos sectores muy especializados de servicios, a los que llama *sector cuaternario*, en el que se produce una acumulación intensiva de capital —servicios bancarios y financieros, seguros, inmobiliarias, alto comercio internacional— y *sector quinario* —sanidad y otros cuidados, investigación y servicios sociales especializados—. Esto implicaba que habría un aumento de demanda de ejecutivos, técnicos superiores, personal investigador, asesores legales, cte.

Esa previsión de Bell se está cumpliendo, aunque también han ocurrido fenómenos que no previó, especialmente la irrupción de las TIC como sector clave —en sí mismo, como motor de otros sectores punta, y como instrumento para el despliegue de las empresas red—, que transformaron la organización

fordista del trabajo e impulsaron la desregulación laboral y el recorte de los derechos sociales; en este nuevo marco laboral más fragmentado e individualizado, las desigualdades sociales aumentan. El caso es que a la vez que se incrementa el empleo en nuevos sectores, muy cualificados, también se van perdiendo empleos de técnicos y trabajadores de mediana cualificación, destruidos por las nuevas tecnologías; y una parte importante del empleo que se va ofertando es de trabajos no cualificados: vendedores, camareros, niñeras, porteros, limpiadores, servicio doméstico, cocineros, pinches, personal de seguridad, peonaje agrícola, etc. Jóvenes que han estado escolarizados sólo hasta los dieciséis años a menudo consideran algunos de esos empleos inadecuados para ellos o ellas («para eso» —piensan— «no he estado yo estudiando diez años»), y son reacios a aceptarlos, dejando el campo libre a inmigrantes a veces con más nivel de estudios que ellos. Y en el otro extremo, mientras algunos títulos universitarios no tienen salida fácil, hay déficit de informáticos y de ciertas ingenierías.

España, en cuanto miembro de la UE, está incorporada a este tipo de economía, pero de forma muy irregular según regiones. Un indicador postindustrial que cumple bien es la tasa de alumnado universitario, con una espectacular remontada durante el decenio de los ochenta, que la situó entre las primeras de la UE, aunque muy por debajo de EEUU y Canadá. En cambio el desarrollo de la investigación se encuentra en un nivel menos avanzado comparativamente, sobre todo en relación con las actividades empresariales.

El camino seguido por España en Educación ha sido aún más acelerado que el de su desarrollo económico. El impulso decisivo a la actividad industrial se produce a partir de la década de los sesenta, aunque amplias zonas apenas se industrializaron (Castilla y León, Extremadura y Andalucía). Pero la plena escolarización primaria real no queda controlada hasta la aplicación completa de la LGE, en la segunda mitad de los setenta; pocos años después los primeros graduados escolares de la LGE, tras haber cursado BUP y COU, llegaban a la Universidad —aunque según estudios al caso esta tendencia es independiente de la LGE (CARABAÑA, 1997)—. Finalmente, la aplicación de la LOGSE va a permitir desde el año 2000 la escolarización total efectiva hasta los dieciséis años (ESO). Antes de la LGE existía una doble red de escolarización general deficitaria, que nunca fue plena, sobre todo en los medios rurales, y con una tasa de analfabetos infamante para el régimen franquista.

IV. EDUCACIÓN Y OFERTA/DEMANDA EN EL MERCADO PRODUCTIVO-LABORAL

Como acabamos de ver, el estado de desarrollo productivo de una sociedad genera diversas necesidades de cualificación laboral, que en parte son

satisfechas por el sistema escolar, en sus diversos niveles. Sin embargo, hay grandes discusiones sobre la solvencia cualificadora para el trabajo de la institución escolar o su incidencia en la producción. Piénsese, por ejemplo, que Andalucía y Extremadura, aunque se han beneficiado tanto o más que otras comunidades de la inversión educativa desde 1975 y producen muchos graduados universitarios, siguen siendo regiones dependientes y poco desarrolladas, y ocupan los últimos lugares del PIB per cápita en España.

En teoría una de las funciones de la escuela es formar personal adecuado para cubrir las necesidades del sistema social y su desarrollo; en la práctica es innegable la vigencia de esa función *grosso modo*, pero una adecuación perfecta es poco menos que imposible. Es cierto que la oferta de empleo existente en el mercado laboral regula en parte la demanda de determinados estudios por parte de los alumnos que terminan con éxito la ESO o el Bachillerato; uno de los criterios que manejan los jóvenes al seleccionar un ciclo o carrera es el de las potencialidades laborales a la vista, pero es inevitable que la institución escolar vaya rezagada. Téngase en cuenta, por ejemplo, que si el mercado laboral comienza a demandar una nueva especialidad universitaria, pueden transcurrir años hasta que se habiliten las condiciones para que los primeros alumnos comiencen tal especialidad, y otros tantos para que la terminen; y para entonces quizá haya vuelto a variar la oferta de trabajo en esa rama.

Aunque se discute si la educación de la población debe o no considerarse técnicamente como un factor productivo (como veremos con más detalle en el apartado siguiente), caben pocas dudas de que es un factor de estabilidad social en los sistemas democráticos, y eso redunda indirectamente en el clima apropiado para la inversión productiva que genera o mantiene el empleo. Pues, como ya hemos visto en otro capítulo, la escuela tiene otras funciones, además de la económica: actúa como instrumento de legitimación del orden establecido, como agente de socialización primaria y secundaria, de guardería juvenil y también, claro, como espacio para la formación personal. Consiguientemente las inversiones en educación no se llevan a cabo sólo en función de las necesidades productivas, sino con miras a la lucha política o a la búsqueda de consenso con los agentes sociales implicados. En los Pactos de la Moncloa (1977), que hicieron posible la paz social necesaria en los inicios de la transición española a la democracia, una de las condiciones que pusieron los sindicatos y partidos de izquierda fue el compromiso del presidente Suárez de realizar un ambicioso plan de inversiones en la escuela pública. Y una vez que se consiguen mejoras en este sentido, no es frecuente que los gobiernos democráticos puedan recortar abiertamente los presupuestos de educación, pues los electores de las clases bajas castigan al gobierno por tales recortes, si los partidos opositores saben sacar provecho de ello en el ejercicio de la crítica.

Entender la educación sólo como propedéutica para el trabajo, como suministro de mano de obra ante las demandas del sistema productivo sería, pues, una simpleza engañosa por muy central que sea esta función. Aún es más ingenuo pensar que al aumentar la educación se incrementan proporcionalmente los puestos de trabajo, salvo que nos estemos refiriendo a la profesión docente. Y por último también conviene matizar la optimista idea de que el aumento de educación genera incrementos productivos; para ello merece la pena que nos detengamos en la teoría que más ha insistido en esa dirección: la Teoría del Capital Humano.

V. DISCUSIÓN DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO. EL CAPITAL SOCIAL.

Aunque la Teoría del Capital Humano (TCH) se considera superada en los medios académicos, resurge bajo otras formulaciones y, sobre todo, mantiene su atractivo en otros ámbitos; de modo que tanto políticos como pedagogos o periodistas (incluso sin conocerla) hacen uso frecuente de alguna de sus tesis.

Si bien la teoría ya se venía manejando con anterioridad, fue dada a conocer organizadamente por los economistas norteamericanos Theodore W. Schultz y Gary S. Becker. El primero ya sostenía que, además de considerar como factores de producción el capital y el trabajo, debía tenerse en cuenta la educación en cuanto factor adicional que hace variar la productividad del trabajo (SCHULTZ, 1960).

El optimismo sobre las bondades de la educación todavía fue mayor al combinarse la TCH con una hipótesis sobre la competencia salarial. Según esa versión, al aumentar la cualificación de los trabajadores, vía educativa, también se incrementará su renta y bajarán los salarios más altos al haber más competencia; la educación, pues, además de ser un factor productivo, contribuye adicionalmente en pro de una mayor equidad, de una más equilibrada distribución de rentas.

La obra del premio Nobel Gary S. Becker, titulada precisamente *El Capital Humano*, y aparecida en 1964, terminó de acreditar y extender esta teoría que ya estaba siendo tenida en cuenta en los planes de desarrollo «que venían de América» (BECKER, 1983).

Arropados por esta teoría económica, y añadiéndole la perspectiva meritocrática, los gobiernos europeos justifican cuantiosas inversiones para las reformas comprensivas de los sesenta y setenta. En España también fueron invocadas las tesis de la TCH para la reforma comprensiva de Villar Palasí (LGE, 1970).

Precisamente en la década de los setenta, cuando en España se descubre este nuevo Mediterráneo, comienzan a verse los inconvenientes teóricos y prácticos de la TCH. Una de las críticas más conocidas es la del norteamericano Lester C. Thurow, especialmente solvente por el apoyo empírico y la lógica aplastante con las que examina críticamente las dos principales tesis de la TCH (THUROW, 1972 y 1983). Con sólida base estadística, el autor concluye que la productividad depende más de otros factores que de la inversión educativa, y que para redistribuir la renta lo mejor es intervenir políticamente en ese campo: política fiscal progresiva, controles salariales, actuación desde el sector público, incentivos a los empresarios que reduzcan diferencias salariales, etc. Algunas de esas medidas, refiere Thurow, fueron puestas en práctica en EEUU durante la Segunda Guerra Mundial, en un ambiente solidario de consenso políticamente inducido (THUROW, 1983: 171).

Hoy parece claro que, si se quieren mejorar las condiciones de vida, el camino no es cargarle a la escuela en exclusiva esa función. Si se pretende mejorar la producción y el empleo, lo más pertinente es fomentar inversiones en los sectores adecuados; que se quiere propiciar mayor igualdad social de oportunidades: lo más directo es repartir mejor la renta, el trabajo, la propiedad, el acceso a una vivienda digna, etc.; y de rebote esta mejora de oportunidades sociales conllevará una mayor igualdad de oportunidades educativas en un sistema escolar moderno (obligatorio, gratuito y solvente).

Con posterioridad a la Teoría del Capital Humano, comenzó a hablarse, tanto en sociología del desarrollo como en la de la educación, de «capital social». Consiste éste en una estructura o red de asistencia mutua a disposición de un grupo o población. Según James Coleman la existencia de esas redes en la sociedad civil genera confianza y actividades cooperativas que promueven la buena marcha en campos como el desarrollo económico, la educación o en la relación entre ambos. Coleman nos llama la atención sobre el mejor rendimiento académico e integración racial en los colegios católicos norteamericanos que en la escuela pública, y mejor también que en colegios privados elitistas escogidos por familias de gran capital económico o cultural. Atribuye ese éxito a que en tales colegios católicos el grado de implicación y participación de las familias en las actividades del centro es muy alto; es decir, funciona una red de apoyo intergeneracional para llevar a cabo los objetivos escolares que no existe en otros centros (capital social).

Otros autores subrayan que mediante la acción coordinada de empresas, instituciones educativas y asociaciones municipales o de barrio se constituyen redes que facilitan el empleo, el desarrollo local y la transición escuela-trabajo mucho más eficazmente que con la creación de costosas burocracias (PUTNAM, 2001; y LÓPEZ CALVO y TABERNER, 2004).

Este concepto de «capital social» referido a la educación está mostrando potencialidad crítica y constructiva a la vez; pues sirve de orientación para las prácticas educativas en los centros y las acciones sociales coordinadas en los municipios o distritos escolares.

VI. TENDENCIAS ACTUALES EN CUANTO A CUALIFICACIÓN LABORAL Y EMPLEO

La mecanización del trabajo sin cualificar es propia de todas las sociedades industriales, y se acentúa en su fase avanzada. La mecanización de procesos de trabajo físico ha destruido también muchos oficios y empleos de trabajadores manuales cualificados: los antiguos fresadores, torneros o matriceros fueron sustituidos por máquinas. Las nuevas tecnologías de la tercera revolución industrial en curso, además, han suprimido empleos administrativos y técnicos; muchas tareas técnicas están siendo automatizadas y controladas por ordenador, de tal modo que ante la pantalla un «proletario electrónico» (TOFFLER) sustituye al antiguo técnico cualificado; al reducirse el trabajo a tareas más sencillas, éstas pueden encomendarse a empleados de sueldo más bajo que antes.

Esto ha llevado a una situación, a la que ya hemos aludido, en la que el nuevo trabajo ofertado se polariza en torno a una cantidad importante de empleos poco cualificados y mal pagados (no necesitan gran preparación académica) y algunas ocupaciones técnicas o directivas muy cualificadas (ingenieros, economistas e informáticos). Muchas ocupaciones intermedias corresponden sobre todo a tareas ligadas a puestos de responsabilidad más que a preparación técnica propiamente dicha; para estos puestos se prefiere a gente con educación aunque ésta no sea específica para el cargo. También hay demanda de empleados en actividades relacionadas con el cuidado personal y de la salud: fisioterapeutas, odontólogos, cirujanos estéticos, labores de gerontología, etc.. De alguna cualificación (FP2 o Ciclos Formativos bastan en muchos casos) son también ocupaciones relacionadas con las nuevas tecnologías: programadores, instaladores y reparadores de equipos, analistas de sistemas, etc. (TEZANOS, 1994: 105); estos técnicos medios se prefieren a veces a los universitarios que pretenden mejor sueldo o aspiran a mejorar su status. Y de lo que no hay duda es de que, para cualquiera de esos tipos laborales, el mayor número de empleos corresponde al sector terciario.

Con este panorama general, España se situó a mediados de los noventa con un paro estructural por encima del 20 por 100, el más alto de Europa Occidental, y una tasa de población activa que no sobrepasaba el 50 por 100, la más baja de la UE; eso significa que, en esas condiciones, cada español

que trabajaba debía cotizar fiscalmente para mantener como mínimo a otro. Tal situación comenzó a mejorar a partir de 1997. En 2005 el desempleo quedó recortado hasta el 9,2 por 100 de la población activa (el 7 por 100 de entre los varones y el 12,2 por 100 de entre las mujeres).

En contraste con esta mejora numérica del empleo, en la primera década del Siglo XXI España figura como el tercer país con la tasa de escolarización postobligatoria no universitaria más baja de los 25 de la UE. Pero aun así, es previsible a corto plazo que buena parte de los peones y empleados rasos jóvenes españoles tendrá algún tipo de educación secundaria terminada, y un gran número de universitarios estará subempleado según el criterio de ajuste título/empleo ahora vigente. En la actualidad la situación de subempleo provoca bajo rendimiento, absentismo o similares cuando no hay expectativas claras de promoción. Falta por saber si en el futuro tales actores sociales subempleados asumen esa situación como algo normal en la segunda modernización, o continúan frustrados.

De momento la población juvenil es la más sometida a formas precarias de empleo: contratos de aprendizaje, temporales y a tiempo parcial, sin contar con la economía sumergida donde su presencia es notable; también soporta un índice elevado de paro relativo, pues a los jóvenes que han perdido su trabajo temporal hay que unir los que buscan el primer empleo.

Esta situación, aunque con oscilaciones, no parece transitoria sino estructural; y afecta tanto a jóvenes que terminan los estudios, cualquiera que sea el nivel de éstos, como a adultos. A medida que el postindustrialismo económico se fue extendiendo, también se han ido transformando las condiciones laborales, como se explica a continuación.

La sociedad industrial alcanzó su época dorada para el bienestar de los trabajadores durante el auge conjunto del *fordismo** y el *keynesianismo** (sobre todo en algunos países europeos tras la segunda guerra mundial). El sistema fordista de producción en masa y la coyuntura económica permitieron una situación de pleno empleo estable, salarios altos y aumento general del nivel de vida de los obreros. Las políticas keynesianas fomentaban el pleno empleo mediante programas de obras públicas, canalizaban el conflicto social mediante negociaciones continuas con los sindicatos, y desarrollaron el llamado *Estado del Bienestar*. Este último consiste en vincular a la condición ciudadana de los trabajadores los derechos de segunda generación: educación y sanidad gratuitas, pensiones y subsidios dignos, legislación protectora del empleo, etc.

Pues bien, en la sociedad postindustrial ese vínculo entre trabajo y ciudadanía se está rompiendo (ALONSO, 1999). La aplicación de nuevas tecnologías a la producción capitalista ha propiciado la aparición de la *empresa red*. Esta nueva estructura empresarial permite reducir la nómina de empleados

fijos al mínimo; el resto del trabajo es subcontratado por la empresa red a otras empresas en las que predominan los contratos temporales o por obra, el destajo, los «falsos autónomos», etc. Además, en estas empresas el control informático del trabajo, la producción y la comercialización permite manejar todo el proceso con el sistema «*just in time*» (*justo a tiempo**).

La extensión de tales redes suele ir acompañada por la aplicación gubernamental de políticas neoliberales antikeynesianas: privatizaciones, flexibilización laboral (es decir, facilidades para el despido y los contratos temporales), disminución de impuestos y recortes del estado del bienestar (incluidos los fondos estratégicos para nuevos problemas en educación o investigaciones educativas al respecto).

Bajo estas condiciones se crea una separación entre quienes acceden o conservan un empleo fijo y los que han de conformarse con el «segundo mercado de trabajo», mal pagado e inseguro, que ya hemos descrito. Ello complica la transición escuela-empleo, fomenta los saltos de un empleo a otro sin seguir una línea profesionalizadora o coherente, sobre todo para el caso de jóvenes con poca cualificación. Y también abona la tendencia a la prolongación del período de formación de los jóvenes, antes de encontrar empleo o de lanzarse a buscarlo en el mercado del trabajo, como vamos a ver a continuación entre otras cosas.

VII. PROLONGACIÓN DEL PERÍODO FORMATIVO Y EMPLEO/DESEMPLEO

La escolarización está sufriendo notables modificaciones al alza desde hace unos años. Por aplicación de la LOGSE, la tasa de escolarización de adolescentes entre catorce y dieciséis años ha quedado estabilizada prácticamente al 100 por 100.

El número de niños españoles ha ido disminuyendo desde la década de los ochenta por efecto del descenso progresivo de la natalidad. Pero como cada vez se incrementa más la escolarización por arriba o por abajo, se da la paradoja de que mientras los alumnos de primaria van disminuyendo, la cantidad de escolarizados ha seguido aumentando durante años. Se ha producido, pues, una acumulación espectacular de «capital humano» en España. Según la TCH esto habrá de incidir positivamente en el tejido productivo, lo que se traducirá en una mejora del empleo y el bienestar.

En la tabla 10.1 presentamos cifras de la continuidad o vuelta al sistema educativo del alumnado tras finalizar etapas no universitarias; quienes no continúan estudiando se supone que en su gran mayoría se incorporan a la *actividad laboral**.

TABLA 10.1
Porcentaje de estudiantes que continúan en el sistema educativo durante los cuatro años siguientes a la finalización de una etapa

En 2001 terminan	Curso 2001/2002	Curso 2002/2003	Curso 2003/2004	Curso 2004/2005
ESO	94,3	87,7	75,6	70,8
Abandonan ESO	18,6	17,8	13,7	9,3
Bachillerato	93,1	93,4	82,0	71,0
C.F. grado medio	16,8	16,1	12,8	9,5
C.F. superior	34,7	33,0	29,5	23,1

FUENTE: INE. Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005), consulta en web 18/08/06.

Diversos estudios, sin embargo, aclaran que son también el paro y las débiles perspectivas de buenos empleos existentes lo que incide en el aumento de escolarización en los niveles no obligatorios. De hecho, en la Comunidad Autónoma de Baleares, con una renta per cápita alta, la tasa de escolarización postobligatoria algunos años ha sido más baja que en Andalucía, una de las comunidades con la renta más baja y mayor desempleo. Abundando en esta perspectiva, digamos que la escolarización postobligatoria de los jóvenes disminuye el paro porque mientras están estudiando no son contabilizados como parados, pero no porque la escolarización revierta mecánicamente en creación de puestos de trabajo.

Al tratar esta compleja relación entre nivel de estudios y empleo/desempleo conviene distinguir, pues, entre otros, dos aspectos, a saber: una cuestión es saber si el aumento de escolarización de los jóvenes hace que a la larga haya más empleo global, y otra si, particularmente, los ciudadanos que tienen más estudios se colocan laboralmente en porcentaje mayor que los que tienen menos (CARABAÑA, 1987).

En cuanto a la primera cuestión, un vistazo a las encuestas arroja agua fría sobre los creyentes ingenuos en la TCH. En el cuarto trimestre de 1976, sobre un total de población activa algo por encima de los trece millones, doce millones y medio estaban ocupados, es decir, el 94,7 por 100; diecinueve

años más tarde, en 1995, de entre los quince millones setecientos y pico mil activos, la población ocupada era inferior en casi cuatrocientas mil personas a la de 1976, lo que representaba el 77,2 por 100 de ocupación. Dicho de otro modo, el paro evolucionó desde el 5,3 por 100 al 22,8 por 100 de la población activa en diecinueve años (CABRERA, 1996: 3). Y mientras tanto las cifras de graduados escolares de los distintos niveles iban aumentando espectacularmente a medida que también ascendía el paro.

Los análisis comparativos a nivel internacional también refuerzan lo que queremos decir: que las cifras de paro globales dependen más de otras variables que del aumento del nivel de estudios. Durante mucho tiempo, por ejemplo, nuestros vecinos portugueses han estado menos escolarizados, pero con una tasa de desempleo inferior a la nuestra. Un problema actual del desajuste consiste más bien en que los trabajos más fáciles de encontrar no precisan cualificación académica: empleadas del hogar, freganchines, repartidores de «comida rápida» y peones agrícolas para trabajos duros, mal pagados, que los jóvenes españoles rechazan y son cubiertos por emigrantes con o sin papeles. Por otro lado, el crecimiento tan rápido de la demanda de técnicos informáticos ha hecho que no haya suficientes jóvenes preparados para cubrirla en algunos frentes.

La segunda cuestión que planteábamos era si es más fácil encontrar empleo con más años de escolaridad en el cuerpo que con menos. También aquí las estadísticas vienen en nuestra ayuda, comenzando por las investigaciones que muestran las tasas de empleo de quienes han dedicado más años a su formación en el sistema educativo: los universitarios.

Un estudio de Leopoldo Cabrera, sirviéndose de las EPAs desde 1980 a 1995, hace la siguiente interpretación que aquí reproducimos por su claridad:

> «...los universitarios son los que menos paro tienen en estos últimos quince años, y aunque su tasa de paro aumenta pasando del 6,9 por 100 de 1980 (111.500 parados) al 10,9 por 100 de 1995 (391.300 parados) lo hace en menor cuantía que la tasa media de paro que pasó del 12,6 por 100 (1.620.300 personas) al 22,8 por 100 (3.579.300 personas). Mayor valor tiene esta cifra porque los universitarios activos eran 972.000 en 1980, mientras que en 1995 llegan a 2.303.200; es decir, que los jóvenes universitarios que van llegando al mercado de trabajo consiguen un puesto con menos problemas que otros jóvenes, como muestran sus tasas de paro. Téngase en cuenta que en los últimos cinco años (de 1990 a 1995) aparecen 539.900 activos y 357.100 ocupados más que poseen titulación universitaria» (CABRERA, 1996:13-14).

Los datos comparados de diversos países desarrollados también nos encaminan en la misma dirección. No obstante, a finales de los noventa se apunta en los países del sur de Europa, incluida España, una tendencia al empeoramiento del empleo juvenil en los niveles altos de estudios en rela-

ción con el empleo de jóvenes con menos estudios (CALERO y BONAL 1999: 170-171), aunque continúa habiendo correlación positiva: a mayor nivel de estudios mayor *tasa de actividad** y menor desempleo.

Conviene aclarar, no obstante, que en el mercado de trabajo español se está produciendo una presión de corrimiento hacia abajo de los titulados en la ocupación de puestos laborales. Cuando los universitarios encuentran saturado su mercado laboral, si no consiguen colocarse en lo suyo, tras un período de resistencia y búsqueda, optan a puestos adecuados para titulaciones inferiores. Es el caso de licenciados en Derecho que opositan a oficial de juzgado. Lo mismo ocurre cuando maestros compiten para ser carteros o empleados del Corte Inglés, bachilleres para ser celadores de hospital o conductores de ambulancias (sobreeducación o subempleo, según se mire).

Aunque los titulados se resisten a conformarse con ocupaciones por debajo de su rango, el hecho es que quienes tienen una titulación académica alta pueden competir por posiciones propias de su título y por las inferiores a las que pueden acomodarse; mientras que la operación inversa no es posible, el graduado escolar o el bachiller queda excluido de puestos para los que se pide titulación superior. La resistencia al subempleo y la entrada más tardía al mercado de trabajo explica, sin embargo, que en determinadas circunstancias, y sobre todo para ciertas cohortes de edad, algunas titulaciones superen en tasa de desempleo a otras de nivel inferior.

Quienes lo están teniendo cada vez más difícil para encontrar un nicho de trabajo específico para su rango son los bachilleres, pues han de hacer frente a la vez a una gran escasez de ofertas laborales específicas y a la competencia de aquellos universitarios que optan a subempleos, de lo que se deriva un fuerte impulso a seguir estudios universitarios tras terminar el Bachillerato, o a cursar ciclos profesionales superiores (a esta última opción son más proclives los estudiantes de clase baja que alcanzaron ese nivel). Pero quienes tienen el bachillerato compiten con ventaja en algunas de las ofertas para las que sólo se exige la secundaria obligatoria.

Y en lo que a los jóvenes con título universitario se refiere, a pesar de su aumento, se mantienen ciertas ventajas de la titulación. Se les prolonga más el *primer paro*, es decir, tardan más en conseguir el primer empleo, sobre todo en épocas de crisis, pero luego caen menos en el *paro sobrevenido*, aunque su primer empleo haya sido temporal (CARABAÑA, 2000). Y, desde luego, es cierto que hay grandes diferencias de empleabilidad entre las titulaciones. En unas es más fácil la inserción temprana en el mercado de trabajo primario; en otras se consigue tras un período de aproximaciones sucesivas (CASAL y PLANAS, 2003).

TABLA 10.2
Tasas de actividad y de paro por nivel de formación y sexo. Año 2004*

	TASA DE ACTIVIDAD		TASA DE PARO	
	25-34 años	25-64 años	25-34 años	25-64 años
AMBOS SEXOS				
TOTAL	84,8	73,8	11,9	9,6
Primaria y sin estudios	77,6	56,0	16,2	11,7
Secundaria obligatoria	83,5	75,1	13,1	10,9
Secundaria postobligatoria	84,3	80,6	11,5	9,3
Educación superior	88,8	88,2	10,4	7,3
HOMBRES				
TOTAL	92,3	87,2	9,0	6,8
Primaria y sin estudios	91,7	77,6	11,9	8,8
Secundaria obligatoria	95,5	91,0	9,5	7,5
Secundaria postobligatoria	90,6	90,2	8,5	5,9
Educación superior	91,7	92,0	7,9	5,2

	TASA DE ACTIVIDAD		TASA DE PARO	
	25-34 años	25-64 años	25-34 años	25-64 años
MUJERES				
TOTAL	76,9	60,4	15,5	13,7
Primaria y sin estudios	59,2	35,9	25,0	17,5
Secundaria obligatoria	67,6	57,6	19,8	17,0
Secundaria postobligatoria	77,8	70,6	15,0	13,8
Educación superior	86,4	84,4	12,6	9,7

FUENTE: MEC (adaptación simplificada: «primaria y sin estudios» no incluye «analfabetos», y en «educación superior» no se desglosa el doctorado).

Al término de esta exposición ya habrá quedado claro que la función económica de la educación es sumamente compleja de determinar al detalle, y que se encabalga con otras funciones no menos importantes para la producción de la vida social.

Y tampoco cabe duda de que, aparte de su contribución a la formación personal, las ventajas sociales que rodean la tenencia de un título universitario (económicas, de poder y de prestigio) aconsejan a los jóvenes invertir unos años en su obtención. La educación superior no universitaria (ciclos formativos superiores), por su parte, aunque goza de menor prestigio que las titulaciones universitarias, depara posteriormente a sus estudiantes una tasa de actividad y de empleo elevada.

Entre los colectivos del sistema educativo no universitario que dieron por terminados sus estudios en 2001, quienes tuvieron más éxito en la inserción laboral inmediata fueron los egresados de los ciclos formativos de grado medio; y más significativo aún fue el elevado porcentaje de contratos indefinidos que habían conseguido al cabo de cuatro años los titulados en ciclos formativos superiores (56,2 por 100) o medios (55,6 por 100), frente al 36 por 100 de quienes habían abandonado la ESO.

Un modo de completar su formación, para jóvenes que no terminan la ESO y con el fin de insertarse laboralmente, es hacer cursos de Escuelas Taller, Casas de Oficios o similares. Quienes los hacen mejoran ligeramente sus oportunidades de conseguir un primer empleo y de que su contrato sea indefinido; este tipo de cursos son especialmente benéficos en barrios degradados o marginales en los que sea más patente el peligro hacia la desviación social de este colectivo. Tales cursillos, junto con los de Formación e Inserción Laboral/Profesional (FIP a cargo de las CCAA) y otros, constituyen una red educativa no reglada que facilita la transición desde la escuela o el paro al mercado de trabajo (a menudo en su segmento precario: inclusión insuficiente).

TABLA 10.3
Porcentaje de inserción laboral 2001-2005 por sexo
(sólo para colectivos que mayoritariamente se deciden por el mundo del trabajo)

COLECTIVOS	Han logrado un primer empleo significativo (*) en el período			Con contrato indefinido (de los que tienen un empleo significativo) al finalizar el período		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Abandono de la ESO	78,7	84,0	68,8	36,7	37,1	35,8
C.F. de Grado Medio	88,2	90,5	85,7	55,6	54,1	57,4
C.F. de Grado Superior	78,9	79,9	78,0	56,2	56,0	56,4
Cursos Plan FIP	74,3	77,2	71,7	47,9	44,2	52,0
Escuelas Taller-Casas de Oficios	81,0	86,9	71,2	39,6	41,0	36,2

(*) Empleo de más de veinte horas semanales durante un período mínimo de seis meses de forma continuada y en la misma empresa.
FUENTE: INE. Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005), consulta en web 18/08/06.

Hemos hecho una valoración positiva de la formación ocupacional no reglada, aun sabiendo que se trata de un mecanismo de inserción en el segmento secundario del mercado de trabajo, presidido por la precariedad y la

explotación postfordista acentuada. Pero valoramos aún más positivamente la línea de pensamiento crítico e iniciativas que apuntan hacia la reconstrucción de las relaciones laborales en condiciones menos desiguales, más seguras y solidarias para con los trabajadores menos cualificados, masivamente procedentes de la clase baja. Adviértase cómo a lo largo de este libro hemos ido manifestando honesta y abiertamente nuestras opciones sociales (ideología de trasformación) a fin de que no sean confundidas con hechos o tendencias empíricamente contrastadas (conocimiento descriptivo de lo que hay); ello ha de ser tenido muy en cuenta en el estudio de los cambios sociales, especialmente aquellos en los que aún estamos inmersos, y de lo que nos vamos a ocupar en el próximo capítulo.

SOCIEDADES SEGÚN EL MODO DE DESARROLLO: DIEZ RASGOS*

AGRARIA PREINDUSTRIAL	INDUSTRIAL**	POSTINDUSTRIAL
Estancamiento económico frecuente	Economía de crecimiento cíclico acumulativo	Crecimiento económico en red ligado a las TIC
Predominio del Sector Primario	Sector Secundario como motor y referencia	Auge del Sector Terciario especializado
División técnica simple del trabajo	División técnica del trabajo compleja. Del taylorismo al fordismo	Producción en red contractual
Autoconsumo campesino/ flujo de mercancías sólo notable para clases altas	Expansión progresiva del consumo de masas	Hiperconsumo de masas fuertemente discriminativo
Tasas elevadas de natalidad y mortalidad/escasa movilidad social	Crecimiento y movilidad demográfica, social y cultural	Estancamiento demográfico interno y presión migratoria
Cultura anclada en la tradición y en el confesionalismo	Cultura nacional, estado laico e integración de minorías	Imperio audiovisual globalizado y pluriculturalidad reivindicada

AGRARIA PREINDUSTRIAL	INDUSTRIAL**	POSTINDUSTRIAL
Régimen de servidumbre rural y gremios en las ciudades (o situaciones análogas). Población flotante de mendigos y desocupados, abunda el trabajo sumergido e informal	Forma salarial de explotación del trabajo ajeno. Búsqueda del peno empleo y el Estado Social de Bienestar (keynesianismo en la Europa de postguerra, años 50 y 60)	Desregulación y dualización del mercado de trabajo, recorte del Estado Social y los derechos laborales
Estratificación en estamentos cerrados	Estratificación de clases: cultura y organizaciones de clase, sindicalismo fuerte	Fragmentación social. Aumento de la desigualdad económica. Individualización
Condiciones de mercado precapitalistas o paleocapitalistas	Políticas económicas nacionales. Productivismo y aceptación de los riesgos ecológicos que conlleva	Globalización económica. Procesos de agregación/disgregación política. Explicitud de la crisis ecológica y oposición al riesgo
Desescolarización masiva. Pedagogía de segregación total	Avance de la escolarización. Sistema inicial de doble red. Pedagogía competitiva	Escolarización plena obligatoria. Escuela inclusiva-Pedagogía integradora

*Se trata de rasgos «puros». Pero no hay una transición simultánea de todos ellos durante el cambio del modo de desarrollo. Algunos rasgos de las sociedades más desarrolladas se trasladan a otras, aunque éstas no se hayan desarrollado económicamente; por ejemplo, en la actualidad, hay sociedades no industrializadas en las que el medio rural se despuebla y crecen las ciudades.

Hay rasgos de este esquema en los que apenas nos hemos detenido a lo largo del texto. Para su ampliación se aconseja la consulta de las obras que se han ido citando.

**No nos hemos referido a sociedades industriales comunistas como las de la antigua Unión Soviética (1917-1990), en las que algunos rasgos difieren, sino a sociedades industriales con modo de producción capitalista.

CAPÍTULO 11

EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

I. NOCIÓN DE CAMBIO SOCIAL: INTERACCIÓN Y CAMBIO SOCIAL

Acabamos de ver las incidencias de la institución escolar en el sistema productivo. Abordamos ahora su relación con el cambio global de estructuras o funciones de una sociedad, o con el cambio de otras instituciones, es decir, con el cambio social. Para ello comenzaremos por esclarecer este último concepto.

En cualquier grupo humano, como una familia, o una formación histórico-social amplia como la España contemporánea, se producen movimientos continuos. Así, en el primer caso, el nacimiento de un hijo o su casamiento, el divorcio o enviudamiento de cónyuges suponen cambios en el grupo. En el caso de una formación social amplia, el que se produzcan al año miles de nupcias, nacimientos o viudedades revela actividad de la población, que va mudando de papeles y posiciones; hay padres que pasan a ser abuelos o mozas que se convierten en esposas y madres. Pero eso puede no significar que se estén dando cambios sociales, sino que la actividad o interacción social sigue su curso normal, es decir, que permanece estable.

Se llama acción o interacción social a la actividad del ser humano que ha sido orientada por la de otros, o pretende suscitar respuesta de ellos, o simplemente coopera con la de otros bajo ciertas normas establecidas. La interacción, además, tiene un significado socialmente compartido para quienes la ejecutan. Por ejemplo, quienes ejercen el papel de maestro interactúan significativamente con quienes ejercen el papel de alumno en la institución escolar; y lo mismo ocurre entre gobernantes y gobernados, o compradores y vendedores en sus instituciones respectivas. El que haya interacción es consustancial a la sociedad misma, pues aunque esta última sea concebida abstractamente por el sociólogo como un conjunto de estructuras en equilibrio, de hecho es también un conjunto de actores interaccionando regular y significativamente, compartiendo modos de vida, produciendo colectivamente su existencia.

Cuando en una sociedad hay mucha interacción, pero se mantienen fijas la estructura de papeles y de posiciones jerarquizadas, las normas de acción

asumidas y el funcionamiento de las instituciones, no hay cambio social sino estabilidad institucional y permanencia del tipo de sociedad. Una cosa es que se vayan produciendo cambios en la situación particular de actores sociales mientras que lo estructural (lo «normal») siga siendo normal; y otra que se produzca un cambio en la estructura general de posiciones, o en la norma de desempeño de papeles o en las funciones que llevan a cabo las instituciones. En estos últimos casos se trata de un cambio social.

En Sociología se entiende, pues, por cambio social, *la modificación de la estructura y/o funciones de la sociedad global o de alguna de sus instituciones o grupos básicos.* Por lo tanto hay *cambios del tipo de sociedad* (es decir, de un modo de producción o de un modo de desarrollo a otro, por ejemplo, de la sociedad feudal o estamental a la sociedad capitalista o de clases —«grandes cambios histórico-sociales»—), o *cambios* de alguna estructura o función *en instituciones* o grupos importantes («cambios parciales») que no suponen una reorganización general de la sociedad.

En España hay muchas familias en las que va dejando de ser normal que sea sólo el padre quien toma las decisiones que afectan al colectivo, pues se consensúan entre los cónyuges e incluso con los hijos a medida que van siendo mayores. Esto es un cambio en los papeles y jerarquización de posiciones de la familia patriarcal; con ello ha variado la «norma», la estructura de poder. Se trata de un cambio social, de un *cambio en una institución básica* que se deja sentir para una parte cada vez más numerosa de la población española.

A partir de 1970 (LGE) el sistema escolar dejó de estar bifurcado en dos redes de currículo distinto desde los diez años de edad. A partir de entonces, todos los niños/as estudian la etapa obligatoria bajo el mismo currículo, y pueden hacerlo gratuitamente; fue un cambio de estructura de una institución básica.

En la institución económico-laboral ha dejado de ser «normal» que la ocupación preferente y preferible de la esposa sea la de ama de casa; la mujer casada trabajando en empresas fuera de su casa ha dejado de ser una excepción, al igual que la joven universitaria. Asimismo en unas cuantas décadas ha dejado de ser «normal» que casi la mitad de la población esté ocupada en trabajos agrícolas. O ya no es norma que la mayor parte de trabajos ofrecidos en la industria y los servicios sean de empleo fijo, sino que la expansión de la empresa-red postfordista ha incrementado los contratos temporales y los contratos por obra. Eso han sido cambios sociales importantes en la segunda mitad del siglo XX español. Pero no todo cambia; por ejemplo, la estructura de la propiedad de la tierra en muchas comunidades autónomas ha permanecido bastante estable desde hace siglos, aunque las fincas hayan ido pasando de padres a hijos o de compradores a vendedores; tampoco ha cambiado el

carácter productivista, consumista e insostenible ecológicamente del modelo de desarrollo.

Una vez determinado qué es el cambio social, abordaremos algunos conceptos que comparten algunas connotaciones semánticas con el término «cambio social», que aclararemos también para ganar precisión y evitar confusiones.

II. EVOLUCIÓN, DESARROLLO, MODERNIZACIÓN, PROGRESO Y REGRESIÓN SOCIAL

Todos estos conceptos son utilizados en los discursos de las Ciencias Sociales para referirse a fenómenos relativos al cambio social, pero cada uno de ellos tiene una connotación especial sobre un trasfondo semántico análogo.

«Evolución social» hace referencia a los procesos de cambio, pero con una perspectiva temporal prolongada y teniendo en cuenta los pasos intermedios. Así, se puede usar esta expresión para hablar de los cambios de (evolución de) la escuela pública en España por ejemplo, para lo cual podríamos arrancar de la Ley Moyano (1857) y terminar en la LOGSE (1990), junto con su aplicación y reforma en leyes posteriores. De por sí el término «evolución» no indica si la escuela pública o lo que se quiera estudiar va a más o a menos, a mejor o a peor, cambia mucho o poco.

Los conceptos *«desarrollo»* y *«modernización»* también son relativos a la transformación social habida o deseada, y ocupan una parte importante de los estudios sociológicos sobre el cambio, hasta el punto que puede hablarse de una Sociología del Desarrollo. Muy a menudo los dos términos aludidos se utilizan como sinónimos, de modo que se entienden por países desarrollados aquellos que han alcanzado formas de vida económica y social modernas. De hecho todos los grandes sociólogos, desde Comte, se han ocupado de definir las sociedades modernas frente a las tradicionales. Se da por supuesto que las sociedades modernas son aquellas cuyas estructuras económicas, de estratificación, familiares, políticas y de valores se asemejan a las de los países industriales. El paso de una economía agrario-artesanal a otra industrializada, el cambio en el «modo de desarrollo», como se dice hoy, se considera un cambio histórico decisivo. El despegue de nuestro país hacia ese tipo de sociedad se produjo económicamente a partir de los años sesenta, y desde mediados de los setenta en lo político (tras la muerte del dictador). En la actualidad, es un lugar común entre los científicos sociales afirmar que el desarrollo pleno, la *segunda modernización*, para estar a la altura del siglo XXI, reside en alcanzar las características de las sociedades con economías terciarizadas y fuertes para competir en sectores clave en el marco de la globaliza-

ción económica (sociedad industrial avanzada o informacional). España se ha incorporado a esa nueva fase de desarrollo algo rezagada y con grandes diferencias internas entre unas regiones y otras.

El cambio histórico en el sentido de la modernización se califica de *«progreso»*. Este término no es sinónimo de cualquier cambio, sino que indica una valoración positiva. Se habla de progreso social con referencia a una mejora de las condiciones materiales de vida, de la equidad o de la libertad en el conjunto societario, a un avance de los derechos cívicos, políticos y de los índices de bienestar social, al predominio del estado de derecho sobre la violencia (bélica, terrorista o criminal). Desde el siglo XVIII se dio por supuesto que la humanidad se hallaba metida en un proceso histórico de progreso indefinido, esta suposición está muy presente por ejemplo en Comte o Marx. A fines del siglo XX, tras haber peligrado la existencia del género humano, al borde de una contienda nuclear durante la Guerra Fría, entre EEUU y la URSS, y cuando la sobrepoblación, el agotamiento de recursos y deterioro del medio ambiente constituyen serias amenazas, el supuesto del progreso indefinido comenzó a considerarse un mito. Tan posible es que cada sociedad o la humanidad en su conjunto se embarque en un proceso evolutivo de progreso como en una *«regresión»*, que significa lo opuesto al progreso.

En este sentido, puede decirse que la educación obligatoria y gratuita solvente constituye un progreso, pero nada garantiza que se mantenga o profundice esta conquista, que puede perderse o deteriorarse si no se defiende políticamente por las clases más afectadas.

III. TEORÍAS DEL CAMBIO SOCIAL

Ya hemos explicado que históricamente se producen cambios sociales muy grandes, hasta el extremo de que nos permiten hablar de *cambio de tipo de sociedad*; o también *cambios parciales* que suponen un reajuste dentro de un tipo de sociedad o la modificación de una zona social limitada.

El marxismo y el funcionalismo han interpretado de forma diversa la clave de los grandes cambios histórico-sociales. Para el marxismo, los grandes cambios histórico-sociales se producen si hay un cambio global del «modo de producción». Marx teorizó el cambio social desde el punto de vista de la «economía política»; para él, el grado de desarrollo tecnológico y la forma de explotación productiva del trabajo en relación con la propiedad definen la base de un tipo de sociedad. Los grandes cambios tecnológicos, si modifican la naturaleza de las relaciones sociales de producción, revolucionan la forma de organización económica, política e ideológica; provocan un cambio histórico general (MARX, 1976: 37). Si la forma de apropiación del trabajo vigente

no queda anulada, entonces los cambios sociales producidos son meros reajustes dentro de un tipo de sociedad (asiática/despótica, esclavista, feudal o capitalista). Para los marxistas, el paso de la dictadura a la democracia, tras la muerte de Franco, es un cambio político, superestructural, importante pero parcial, pues deja intacta la propiedad y la forma de retribución del trabajo ajeno explotado; lo mismo puede decirse de la Reforma Comprensiva del Sistema Educativo en 1970 (LGE), que unificaba el currículum y se tomaba en serio la educación obligatoria y gratuita hasta los catorce años. También pueden producirse reajustes parciales en la infraestructura, por ejemplo pueden mejorar las condiciones salariales sin que ello suponga una mutación de las relaciones sociales de producción dominantes, es decir, del régimen de trabajo asalariado para empresas capitalistas privadas. En ninguno de esos casos, se da el cambio global de la sociedad capitalista a otro tipo de sociedad, todos ellos son cambios parciales. Sí son cambios globales el paso de la sociedad esclavista a la feudal, de la feudal a la capitalista, de ésta a la socialista.

Los funcionalistas suelen tomar como base de las grandes transformaciones sociales la alteración general del sistema de valores y normas que regula la interacción social. Un cambio general de la «normalidad» social marca el paso de un tipo de sociedad a otro. Tal es el caso del tránsito de la sociedad feudal a la comercial-industrial. En la primera predominan los valores religiosos y guerreros que simbólicamente tienen mayor reconocimiento que los económicos; en cambio, en la segunda se da una clara hegemonía de los valores económicos: acumulación de riqueza, renta, consumo, etc. (JOHNSON *et al.*, 1974).

Cuando se mantiene básicamente el sistema general de valores pero en alguna institución hay cambio de funciones, de roles o de ordenamiento de status, se produce un cambio institucional. Un ejemplo es el paso de la poligamia a la monogamia, o de la familia patriarcal a la familia de consenso. El salto de la dictadura franquista a la democracia también sería un cambio institucional, dentro del tipo de sociedad comercial-industrial.

Como se ve, en términos generales, ambas teorías distinguen entre grandes cambios histórico-sociales y cambios parciales, pero varían en el factor explicativo de los primeros. Los funcionalistas enfatizan la importancia de la esfera de valores y normas, el materialismo histórico insiste en que lo básico es la organización social de la producción. Versiones matizadas de una y otra corriente reconocen también la influencia de otros factores en los cambios.

Weber criticó en este punto el materialismo histórico al indicar que la explicación de los grandes cambios sociales es polifactorial, sin que se deba dar prelación *a priori* a un solo factor. Esta crítica también valdría, aunque Weber no lo considere, para la versión funcionalista que hemos expuesto.

En opinión de Weber los cambios pueden ser generados principalmente por cualquiera de los factores sociales decisivos, o una combinación especial

de varios de ellos: factor económico, poder militar, forma de gobierno, factor ideológico (nueva religión, nuevos valores, etc.).

Si el planteamiento de Weber es correcto, y así lo parece, no existe un esquema único para explicar la generación de cambio social; habrá que estudiar en cada caso cuáles son los cursos de interacción social que propician nuevas estructuras.

Recientemente la «sociología del orden», más centrada ahora en el positivismo, se ha alejado del esquema funcionalista antes expuesto, y clasifica los tipos de sociedad según el *modo de desarrollo* productivo. De manera que se considera un cambio de tipo de sociedad el paso de la sociedad de economía agraria a la industrializada, y otro el de ésta a la postindustrial

Examinaremos ahora a la luz de las teorías expuestas el caso reciente de nuestro país. Como ya hemos dado a entender, haciendo mención de transformaciones significativas para cada uno de los enfoques del cambio social, en España han tenido lugar importantes cambios desde los años sesenta. En treinta años, el nuestro se convirtió en un país que desde entonces sigue de cerca a los países industriales avanzados de Europa en continua transformación.

A finales de los años cincuenta la población activa agraria rondaba el 50 por 100 del total, mientras que ahora anda por debajo del 20 por 100. También nos asimilamos en cuanto al parón demográfico endógeno, cambios en la familia, feminización paulatina de la vida laboral y social en todos los frentes, aumento de la clase media profesional individualizada y flujo inmigratorio. Y debe tenerse en cuenta que este cambio se lleva a cabo de una manera acelerada, y va unido, en su segunda fase, a la transición de la dictadura a la democracia y a la descentralización del Estado en Autonomías.

En el campo de la Educación, añadamos a la mencionada unificación del currículo que, como consecuencia de éste y otros cambios, había más mujeres que varones estudiando Bachillerato a partir de 1981; lógicamente, tal mayoría se traslada mediada esa década a la Universidad, cuyos únicos reductos de mayoría masculina son las Escuelas Técnicas.

Todas estas transformaciones son cambios sociales, pues quedan alteradas las estructuras de posiciones y papeles en cuanto a ocupaciones, ejercicio del poder, división de género, vida familiar, educación, adopción de valores modernos, etc. Pero no todo ha cambiado en estas últimas décadas. Básicamente son las mismas familias las que viven de altas rentas de su capital, mientras que otras viven al día o con aprietos, pendientes de la venta de su trabajo mediante salario, como ya les ocurría a sus abuelos.

Esta estructura básica —economía capitalista (ahora globalizada) y régimen político liberal-social— permanece muy sólida y no es cuestionada por las fuerzas políticas centrales ni por la opinión pública; ello cohesiona y ancla firmemente a nuestro país en ese tipo histórico de sociedad de clases.

En resumen, que en menos de medio siglo hemos pasado de ser una sociedad de base rural y agraria, aislada internacionalmente por ser una dictadura, y atrasada económicamente, a incorporarnos a un bloque del centro económico mundial e insertarnos en la red de la economía globalizada postindustrial. En educación, lo más espectacular ha sido el aumento generalizado —aunque desigual— de estudiantes de todas las clases sociales en todos los niveles, sin discriminación de género. En cuanto a la demografía, hemos pasado del estancamiento de los noventa al crecimiento de la población en el siglo XXI; y ello gracias al fenómeno migratorio, que aporta ya el 8 por 100 del total a mediados de la primera década y ha rejuvenecido nuestra pirámide demográfica, una de las más envejecidas de Europa por falta de nacimientos.

IV. COHESIÓN SOCIAL *VERSUS* DINAMIZACIÓN SOCIAL

La estructura y el cambio social son dos aspectos complementarios que deben estudiarse, si se desea conocer globalmente una sociedad o alguno de sus sectores. Recordemos que estructuras son los ordenamientos de posiciones-papeles, de relaciones «normales» de interacción y de funciones institucionales que articulan el sistema económico-social.

Una sociedad puede ser muy estable en la estructura básica y a la vez dar margen a la movilidad social o a cambios en el elenco de actores que ocupan posiciones dominantes en algún sector, o incluso a frecuentes reajustes y cambios parciales que preserven el equilibrio general.

Durante medio siglo de la historia de Italia reciente, de 1945 a 1994, los gobiernos cambiaron muy a menudo, y muchos de ellos no duraban más de un año, pero las reglas de juego institucionales de la política eran las mismas, las estructuras políticas no cambiaban. Lo mismo puede decirse de muchos estados europeos occidentales tras la Segunda Guerra Mundial; lo cual no es el caso de España, que entre 1976 y 1978 cambió la estructura política de un estado dictatorial por la de un estado democrático; los primeros, pues, mantuvieron su estructura política, España la mudó.

Una sociedad está cohesionada cuando sus estructuras son estables y la mayoría de los actores sociales las considera legítimas. Sin un grado mínimo de cohesión y estabilidad las sociedades no son viables; pero también es verdad que una sociedad necesita cambios cuando se hace más compleja o afronta nuevos problemas insolubles desde estructuras viejas; si no es suficientemente flexible para el cambio puede perder funcionalidad, cohesión, y descomponerse.

En las sociedades industriales avanzadas se producen frecuentes cambios parciales en las instituciones, sin que por ello pierda estabilidad la estructura

general ni el consenso sobre su legitimidad. Se trata de sociedades estables, con suficiente cohesión para no descomponerse, y a la vez dinámicas. Tienen gran capacidad de reorganización frente al surgimiento de nuevos problemas.

España forma parte de este tipo de sociedades y desde el «pacto social» de la Constitución de 1978 está dando muestras de estabilidad política. Nuestra transición de la dictadura a la democracia, sobre la base de una economía que se modernizaba, ha pasado a la historia como modelo a imitar por la madurez que mostraron las fuerzas políticas y sindicales que la pactaron. Aunque también tuvo sus defectos; por ejemplo, a los españoles nacidos tras 1975 se les ha instruido poco sobre las atrocidades de la dictadura y la guerra civil. Ha habido una especie de pacto de silencio, una ausencia de educación democrática a ese respecto, que comienza a querer subsanarse (por ahora, con poco éxito).

En el sistema educativo, hay a veces algunas tensiones o conflictos lingüísticos de baja intensidad, pero son debatidos en los parlamentos autonómicos democráticos y resueltos por sus gobiernos respectivos o los tribunales de apelación. Y, como en otros campos, los cambios van siendo asimilados sin problemas por las instituciones. Es en este sentido en el que decimos que España pertenece a aquellas sociedades modernas en las que el conflicto y el cambio se han institucionalizado pacíficamente. Sin embargo, también hay que añadir que en Euskadi los asesinatos y amenazas de muerte de ETA y sus valedores menoscabaron el derecho a la vida, la libertad de cátedra o de expresión y la convivencia pacífica libre, dentro y fuera de los centros educativos. Profesores/as hay que, en plena democracia, han tenido que entrar en la universidad con escolta policial protegiéndolos; otros/as tuvieron que irse. Todo ello en un marco de fractura social y violencia, abierta y latente, armada y callejera, de incierto futuro, que sucesivos gobiernos han intentado superar por vías penales o de forma negociada y constitucional, fallidamente hasta hoy.

V. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMBIO EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES AVANZADAS

En las mencionadas sociedades, estables y dinámicas a la vez, se están produciendo, pues, cambios continuos en varias instituciones básicas, poniendo a prueba su capacidad de asimilación de cambios.

En la institución familiar los cambios de posiciones, roles y contenidos de rol en razón de género se van produciendo lenta pero inexorablemente. Como vimos en otro capítulo, la familia tradicional española se caracterizaba por fundamentarse en el matrimonio católico indisoluble y su forma patriar-

cal, ésa era la norma frente a la cual todo otro tipo de estructura familiar era considerada una desviación. Tal modelo sigue existiendo, pero como una posibilidad más entre otras; cada vez se ven con mayor normalidad otras estructuraciones: la familia católica pero equitativa en cuanto a género, la basada en el matrimonio civil soluble, la de segundas o subsiguientes nupcias, la monoparental, la de pareja de hecho, la homosexual, etc.

En cuanto a las instituciones políticas democráticas, están previstos incluso cambios de constitución, que de por sí están abiertos a un cambio estructural profundo, sin necesidad de recurrir a la guerra civil, el golpe de Estado o la revolución.

El ámbito económico está instalado sobre un cambio continuo en el desarrollo de las fuerzas productivas (tercera revolución científico-técnica). Las relaciones sociales de producción siguen siendo capitalistas, aunque con cambios periódicos en las condiciones de contratación del trabajo, que son negociadas entre sindicatos y patronal; y en un marco de fragmentación social e individualización: con el consiguiente debilitamiento de los trabajadores como clase que se defiende, y de los sindicatos como organización poco representativa de los trabajadores con contratos de nuevo tipo (parciales, precarios, por obra como falsos autónomos, etc.).

La institución religiosa se enfrenta como puede a una consolidación de la secularización, de la pérdida de influencia de las iglesias en el modo de pensar y de orientar la conducta de la gran masa de la población aunque ésta oficialmente sea creyente. En España el proceso de secularización se inicia en los años sesenta con un ascenso imparable de la libertad de pensamiento y de costumbres, frente al control anterior de la Iglesia Católica. Por citar un caso, digamos que la actual bajísima tasa de natalidad se debe al uso masivo de métodos anticonceptivos prohibidos por la Iglesia, y que las relaciones prematrimoniales están al orden del día. La creencia y práctica religiosa desciende, sobre todo en la población juvenil, a pesar de que en torno a un 30 por 100 de los estudiantes no universitarios están matriculados en centros privados de titularidad católica.

Otros problemas de la institución religiosa proceden de la presión de las mujeres para ocupar posiciones de poder en las organizaciones de fieles o en la jerarquía eclesiástica. Algunas iglesias protestantes y la Iglesia de Inglaterra han tenido que autorizar el acceso de mujeres al ministerio pastoral e incluso al episcopado.

Las instituciones educativas elevan el techo de escolarización obligatoria y postobligatoria en el marco de una escuela comprensiva inicial, y ensayan cambios parciales para afrontar (o disimular) el problema del fracaso escolar que se ceba sobre todo en las clases bajas; en medio de frecuentes polémicas sobre el rendimiento escolar, la violencia, la disciplina, la atención a emi-

grantes de otras culturas, etc. En este marco de cambios frecuentes, fue de especial relevancia para la educación el trienio 2001-2003. En educación superior por la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Universidades (LOU); en el resto por la revisión de la LOGSE con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Ninguna de las dos estuvo precedida por un pacto de estado, por lo que la oposición socialista anunció a su vez cambios en cuanto llegara al poder; y así ocurrió (LOE, LU) sin que tampoco llegaran a tal pacto; un continuo y desafortunado tejer y destejer que en nada beneficia a la institución cuyos resultados no son demasiado brillantes.

Las instituciones culturales y recreativas han de vérselas con una sociedad de masas cuya cultura y entretenimiento gravita enormemente alrededor del medio televisivo y, también cada vez más, de Internet. En torno a la televisión, en plena revolución tecnológica, se libra una batalla entre grupos comerciales, a la vez que intentos de control político. Por otra parte, las actividades de ocio, en general, incluyendo también el turismo, constituyen un sector económico de primer orden que contribuye a engrosar el sector terciario de la economía.

Pero quizás lo más característico de nuestros tiempos sea la cómoda instalación en el cambio mismo, como un signo de la Modernidad. Todos esos cambios se asumen como naturales. Las sociedades modernas viven asentadas en un torbellino de movilidad y cambio, pero sin variar las relaciones sociales de producción sustancialmente. La gran paradoja es que el cambio, y no sólo la estructura, aparece como «lo normal», se ha institucionalizado el cambio.

Como señalaron Durkheim y Parsons, entre otros, las sociedades primitivas eran muy poco diferenciadas en cuanto a división de roles y muy estáticas, pero con el transcurso del tiempo se han ido originando sociedades cada vez más diferenciadas y complejas. En la cima de ese proceso se encuentran las actuales sociedades industriales avanzadas, extremadamente complejas en su estructura pero que a la vez poseen una gran capacidad de cambio, de morfogénesis, que las hace durables. Y, dentro de ellas, la institución educativa es objeto frecuente de públicas polémicas y cambios parciales.

VI. LA ESCUELA: ¿AGENTE DE CONTROL SOCIAL O DE MODERNIZACIÓN Y CAMBIO?

Cabe preguntarse si los cambios económico-sociales preceden a las reformas del sistema de enseñanza o viceversa.

De hecho, tanto los políticos como los medios de comunicación acostumbran a vender las reformas como palancas del cambio social, y a responsabilizar a la escuela de los atrasos económicos o de las situaciones de anomía.

EEUU es un país paradigmático a este último respecto; los sociólogos de la educación norteamericanos, mediante estudios de prensa, confirman este aserto: desde los años veinte, cada vez que se observa un declive del sistema productivo, se debilita el sistema político o el clima moral reinante, se culpabiliza a la escuela.

Ante el dilema antes planteado, nuestra respuesta es que los cambios sociales acostumbran a preceder a las reformas escolares, pero éstas suelen ser necesarias en el contexto del cambio para evitar disfunciones o conflictos. Se puede encarar el asunto razonablemente admitiendo que hay concomitancia entre los cambios estructurales de papeles y posiciones y los cambios educativos, con influjos mutuos que deben rastrearse empíricamente; éste es el modo con que recomienda Weber desenvolverse ante espinosos problemas de causalidad planteados en las ciencias sociales (WEBER, 1985).

No se puede transformar la sociedad sólo desde la escuela, pero hay que contar también con ella. La escuela contribuye a la estabilidad social tanto en períodos de inmovilidad estructural como en los de cambio, pero si el sistema educativo no es funcional con respecto a otros sistemas básicos puede ser un factor de inestabilidad. La escuela puede ser un factor de mantenimiento de la estructura o de innovación estructural.

Pondremos como ejemplo de función vanguardista de la educación el caso de la equidad social entre varones y mujeres. No vamos a defender la tesis de que la escuela es la base de la emancipación femenina, creemos que el punto clave es la incorporación de la mujer a las posiciones laborales y de poder ocupadas ancestralmente por el varón; pero obsérvese que sólo la equiparación educativa previa ha permitido la penetración femenina en profesiones antaño varoniles (juez, fiscal, profesor de universidad, ingeniero, arquitecto, militar de carrera, etc.). Por otro lado hay que insistir en que en este punto la escuela se muestra mucho más avanzada en la educación de roles que los mensajes televisivos (papeles en las películas, anuncios, etc.), el trato en las empresas, o la mentalidad media de las familias españolas. No es este el caso en países como Arabia Saudí, donde la educación es sumamente congruente con el orden patriarcal imperante.

En el caso de las últimas grandes reformas educativas habidas en España (LGE y LOGSE), ambas se presentaron como proyectos de transformación social; pero en honor a la verdad hay que decir que se llevaron a cabo después de que hubieran acontecido importantes cambios sociales, de modo que se trataba de adaptar el sistema educativo a la nueva situación para que no se produjeran disfunciones descontroladas.

La LGE (1970) se pone a punto después de un período de industrialización intensa en la década anterior, tras la que España deja de ser un país de actividad predominantemente agraria. El sistema productivo demandaba

empleados cualificados para un sistema económico en expansión, a ello se sumará pocos años más tarde la necesidad de cubrir puestos en la administración central y autonómica del nuevo estado democrático. El sistema educativo que precedió a la LGE constaba de dos ramas escolares: una primaria terminal hasta los catorce años (atendida por maestros), prolongable hacia la formación profesional, o un bachillerato desde los diez años que conducía a los diecisiete a la Universidad. Aunque la reforma de la LGE, que unificaba el currículo mediante la EGB hasta los catorce años, no se hubiera producido, la primaria se estaba despoblando rápidamente en beneficio de la rama académica (CARABAÑA, 1997). O sea que, independientemente de la ley, los cambios sociales habían creado una dinámica de aumento de escolarización en todos los niveles del sistema educativo, que convertía en obsoleta una primaria terminal que no conducía al bachillerato.

Además de esta adaptación a los nuevos tiempos, también cumplió la LGE otra función en el franquismo tardío, cuando el movimiento obrero clandestino agitaba en contra de un sistema clasista que entre otras cosas privaba a la clase trabajadora de oportunidades educativas. La LGE, oportunamente para el sistema, despierta expectativas meritocráticas que proyectan legitimidad sobre la sociedad de clases. La ideología meritocrática oculta parcialmente el origen de la desigualdad trasladándolo al rendimiento escolar de cada uno, que aparentemente depende sólo de la capacidad y el esfuerzo, puesto que la escuela está ahí, gratuitamente, con el mismo currículum para todos.

Veinte años más tarde, la evidencia del fracaso escolar alto, y su acumulación en los alumnos de clases bajas, desencanta de la ilusión meritocrática a los más avisados, pero oficialmente se culpabiliza exclusivamente a la escuela de tal escándalo, se atribuye a su mal funcionamiento, no a la desigualdad de posiciones de partida; o lo que es aún peor, se exonera a la política escolar vigente, diciendo que el balance es bueno, y no se toman medidas drásticas de discriminación positiva aumentando el presupuesto. La LOGSE intenta aliviar la desigualdad escolar adaptando el currículum de tal modo que se evite la repetición de curso; también se rebaja la exigencia académica en la Educación Secundaria Obligatoria y se prima la función de guarda y socialización blanda de adolescentes. Aun así persiste un deficitario logro escolar en cuanto a conseguir los objetivos y el título de graduación secundaria.

Habrá que concluir, sin embargo, que una perspectiva de la escuela como mero mecanismo de control y reproducción, o mero subsistema al servicio de la funcionalidad global, es una simplificación engañosa. El sistema educativo está condicionado por la producción, la política y la ideología, a las que a la vez influye o rinde servicios, pero, como en todos los espacios socia-

les, los actores disponen de un margen de acción que puede afirmar el orden existente o entrar en pugna con él, como veremos a continuación.

VII. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO ESPACIO DE CONTRADICCIONES Y CONFLICTOS

Entendemos por *conflictos* los enfrentamientos sociológicamente significativos producidos entre los actores de la educación (profesorado, estudiantes, padres, cargos políticos o administrativos). Tales confrontaciones pueden obedecer a intereses varios: económicos, de condiciones laborales, a posturas opuestas respecto al funcionamiento de la organización escolar.

Hablamos de *contradicciones*, en cambio, para referirnos a situaciones de contraposición entre diversas funciones de la escuela, o entre el funcionamiento de la institución con el de otras instituciones de la sociedad (familia, trabajo y propiedad).

Es muy amplio y diverso el campo de contradicciones y conflictos en torno a la institución educativa. Para empezar, hay en el campo político una pugna continua para captar recursos entre la enseñanza pública y la privada. En favor de esta última presiona la Iglesia directa e indirectamente, apoyándose en la derecha política que es sensible a sus peticiones. La educación pública, en torno a dos tercios de la enseñanza no universitaria, cuenta con un apoyo más decidido de los partidos de izquierda y los sindicatos mayoritarios, aunque estos últimos también defienden los intereses de los trabajadores en colegios privados.

Los conflictos económico-laborales se plantean sobre todo en torno al salario y a las condiciones laborales. La mayor parte de ellos se resuelven con negociaciones entre la Administración Central o Autonómica y los sindicatos. En los centros «concertados» (administración privada, financiación pública) o los totalmente privados, los sindicatos han de negociar a la vez con la Administración y con la confederación empresarial del ramo; los empresarios (casi todos órdenes religiosas), a su vez, han de averiguárselas también con los responsables del Ministerio y/o Consejería de Educación.

No todos los conflictos que se producen en la enseñanza pública tienen por objeto reivindicaciones económicas. Por ejemplo, la huelga de profesores de Primaria y Secundaria, en mayo del 95, se hizo para oponerse al llamado «Proyecto de Ley Pertierra» (nombre del ministro). El punto de la ley que había suscitado más oposición fue el plan de clasificación de los centros públicos, jerarquizándolos cualitativamente según criterios muy discutibles. Por estas mismas fechas, los alumnos de Secundaria de la pública se movilizaron contra el punto relativo al cambio de organización de los centros (nue-

vo reglamento, mayores atribuciones del director, más control disciplinario, etc.); posteriormente, han vuelto a manifestarse en esa misma línea.

Los profesores de centros no universitarios también entran en microconflicto dentro de las áreas o departamentos a la hora de programar la actividad docente; en las asignaturas humanísticas pesa mucho la orientación ideológica, y en cualquiera de ellas los talantes pedagógicos en cuanto a más/menos disciplina, mayor/menor activismo o rigor académico se confrontan continuamente.

Los alumnos de Universidades públicas periódicamente se han movilizado por aspectos económicos como la subida de las tasas, pero también por asuntos relacionados con planes de estudio (modificación de cursos en algunas carreras, número de convocatorias y reordenación de titulaciones).

En los recintos universitarios, comparando con la época final de la dictadura, ha reinado gran paz en lo que a huelgas y movilizaciones políticas se refiere, habiéndose trasladado la actividad política clandestina, emboscada en la Universidad, a la lucha abierta institucionalizada entre los partidos fuera de los recintos universitarios. En cambio, sí hay pugnas tremendas para hacerse con el poder académico, conseguir recursos o plazas para los departamentos, colocar a los candidatos afines, etc. No obstante, periódicamente se produce alguna movilización política. Merecen mencionarse las de oposición a la Guerra de Irak en el 2003. La inasistencia a clase y las movilizaciones del alumnado fueron masivas en no pocas universidades e institutos de secundaria, así como el posicionamiento de sus profesores.

En todos estos conflictos siempre se puede tomar o proponer una opción conservadora o una opción de «progreso» (en el sentido del término que hemos expuesto en este capítulo). Por ejemplo, en un conflicto de estudiantes universitarios con el ministerio, por las condiciones económicas de las carreras, es más importante para el progreso en la equidad reivindicar un aumento del número y cuantía de becas universitarias para alumnos pobres, que exigir la congelación de tasas para todos.

En cuanto a las contradicciones, nos referiremos en primer lugar a la más notoria, que ya ha venido siendo señalada repetidas veces. La función reproductora de la escuela se contradice con los mensajes que exhibe el discurso meritocrático legitimador de la sociedad clasista.

En un sistema social las instituciones son interdependientes entre sí y se prestan un apoyo articulado del que resulta un equilibrio estable, aunque dinámico. En nuestra sociedad capitalista de clases, lo «normal» de la economía, la política o la educación es prestar estabilidad a ese sistema, es decir, contribuir a su reproducción, aunque no estén ausentes los conflictos o contradicciones. Pues bien, la función clasificadora de posiciones, que reproduce el orden desigual existente, no va acompañada públicamente por alaban-

zas a la desigualdad, sino enmascarada con un discurso de igualdad de oportunidades, según capacidad y mérito, gracias a la escuela; tal discurso no resiste el contraste con los hechos, pero cala eficazmente en la opinión pública, a modo de supuesto que no se pone en duda.

Aspirar a que la escuela propicie la igualdad de oportunidades para situarse socialmente y trabajar por ello, dentro y fuera de la escuela, es un factor de progreso que pocos discuten. Pero creer que eso ya se ha conseguido, que gracias a la escuela vivimos ya en una sociedad de igualdad de oportunidades como si las clases de origen no existieran, es ideológico: porque legitima la sociedad desigual en que vivimos y promueve el conformismo social (ideología meritocrática de mantenimiento). Si se pone en evidencia públicamente que la escolarización universitaria es muy desigual según clases sociales, la tesis meritocrática queda en entredicho. Y es que no se puede ser igual dentro de la escuela, si se es desigual socialmente.

Sin embargo, en términos generales, esta contradictoria debilidad no escandaliza demasiado al público, que sigue confiando en la patraña meritocrática, un constructo ideológico muy eficaz; quienes no asumen tal creencia ideológica son sobre todo aquellos sectores pobres o marginales que ven la escuela como un mundo que no es para ellos, en el que no van a prosperar, y por tanto la rechazan y practican el absentismo o la resistencia en el aula. Pero de ese modo disminuyen aún más sus oportunidades y no evitan que les culpabilicen por ello.

Otras contradicciones adicionales pueden observarse entre los principios de funcionamiento socialmente abiertos de la escuela y la rigidez de la estructura de la propiedad y el acceso a ciertos empleos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990a: 134 ss.). Así, mientras en el aula las reglas de juego para el logro de objetivos académicos son las mismas para todos y la estratificación está enmascarada; en la empresa donde trabajen posteriormente, los salarios y el trato variarán mucho según escalas, según el género (aunque en ambas funciona la legitimación meritocrática). En cambio, la escasa participación de los alumnos en las decisiones importantes para la marcha de la escuela sí va a familiarizar a los alumnos destinados a trabajos corrientes con lo que luego les espera en las empresas. De todos modos, aunque poca es la participación de los alumnos o sus padres en los centros educativos, al menos se les reconoce que es un servicio público que les pertenece; sin embargo, el trabajo en una empresa, como señaló Marx, es vendido mediante el salario y se le enajenan al trabajador otros posibles beneficios o derechos sobre su trabajo.

Otra contradicción entre la esfera laboral y la educativa es la relativa a la libertad de expresión. El ejercicio de la libertad de pensamiento y su expresión está al orden del día en las aulas de la enseñanza pública; sin embargo, en las empresas privadas, donde luego trabajarán los alumnos, hay temas ve-

tados por el temor de ser excluido de ascensos, aumentos de sueldo, renovaciones de contrato, etc. Es cierto que los sindicatos velan por el respeto a ese aspecto de la democracia en el mundo laboral, pero no pueden defenderlo con la misma eficacia que en las instituciones públicas. Y esto vale también para los centros educativos. Los trabajadores de la enseñanza ejercen con más tranquilidad su libre expresión en la escuela pública que en la privada, sobre todo si ésta es confesional.

Son, pues, patentes las contradicciones entre el funcionamiento de la institución educativa pública y el de la empresa privada (destino laboral de los educandos). La primera se guía por el principio universalista de igualdad de normas, sin privilegios que deriven de la escuela misma (otra cosa es la posición adscrita y el capital cultural de origen). La segunda separa rígidamente la propiedad del trabajo y tiende a establecer desigualdades laborales, propias de la sociedad capitalista patriarcal de clases, que son controladas desde la esfera política para que no sobrepasen ciertos márgenes de desigualdad y/o exclusión.

Es el Estado Moderno quien pone los medios para hacer efectivo el derecho general a la educación, y proporciona un puesto escolar gratuito y obligatorio a todos los ciudadanos; en cambio no se responsabiliza de garantizar un puesto de trabajo a cada uno, eso corre a cuenta del capital, que ofertará empleo sólo en la medida que le sea rentable.

Otra procelosa contradicción de los tiempos que corren es que la demanda fáctica de cualificación para la ocupación de empleos y la oferta existente por parte de la población no está coordinada. Como ya señalamos, la llamada «tercera revolución industrial» está generando algunos empleos cualificados, pero está destruyendo muchos empleos de cualificación media y trasformándolos en trabajos descualificados. Cuando se habla de las «nuevas tecnologías», sacralizándolas, no siempre se tiene en cuenta ese efecto colateral del abaratamiento de la producción: la sustitución de trabajos cualificados por otros más baratos.

Como consecuencia de éste y otros factores, la población que se incorpora al mercado de trabajo tiene cada vez mejor preparación académica, pero el grueso de ofertas de trabajo disponibles no exige tales conocimientos. Esto aboca al subempleo a los graduados con menos relaciones para acceder a su sector laboral, es decir, a aceptar puestos para los que no se exige su titulación académica, menos remunerados y cualificados. (En este sentido, hay titulaciones universitarias o de formación profesional muy demandadas y otras con poco porvenir.)

El encuentro entre demandantes de empleo y oferta de puestos no se produce con la posibilidad de que el sistema laboral se adapte a las necesidades de las personas, sino todo lo contrario, son los sujetos los que deben adaptar-

se a las fluctuantes condiciones del mercado (sistema capitalista). Éste es uno de los casos en que se hace palpable lo que Habermas llama «colonización del mundo de la vida por las exigencias sistémicas», en concreto en el mundo de la producción.

En países avanzados se observa una tendencia persistente al incremento o consolidación del número de titulados medios y superiores. Tal tendencia tiene como mínimo un significado ambivalente. Por una parte la educación formal técnica o académica tiene un valor por sí misma; así que, desde el punto de vista de una política de progreso, no se debe retroceder en la conquista de ampliación de posibilidades ciudadanas de apropiación de los valores académicos, antaño reservados a las elites; mas, por otra parte, la situación de subempleo resultante del aumento de titulados genera frustración. Los actores sociales que tiene que trabajar en puestos por debajo de la cualificación académica que adquirieron se sienten insatisfechos, y son proclives al absentismo, la pasividad y el bajo rendimiento, según muestran algunos estudios sociológicos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b; y GOBERNADO, 2006).

Como puede verse, el mundo de la escuela dista mucho de ser una maquinaria perfectamente ajustada en un sistema en que cada parte realiza sus funciones con precisión milimétrica. Se trata más bien de un escenario predeterminado socialmente, pero en el que el guión de la historia en parte corre a cargo de los actores sociales. Hay un margen, por ejemplo, para cooperar desde la escuela a la discriminación o no discriminación en razón de sexo, raza, identidad nacional o grupo de los alumnos, aunque la escuela no sea el único agente de discriminación o equiparación.

El cambio social no puede hacerse sólo desde la escuela; pero en la sociedad moderna tampoco puede hacerse sin la colaboración desde ella, en un escenario surcado de contradicciones y conflictos pese a la tendencia sistémica a la reproducción.

VIII. A MODO DE CONCLUSIÓN

De todo este panorama de la institución escolar, sociológicamente considerada, podemos extraer algunas conclusiones.

En cuanto que organización burocratizada moderna, la escuela no deja de ser un subsistema del sistema social, como enfatizaron Parsons y los funcionalistas (PARSONS, 1990); a esta misma perspectiva es proclive la sociología marxista cuando coloca nuestra escuela en la superestructura social capitalista; los propios weberianos, aunque desde un punto de vista menos sistémico, ven en la escuela una asociación de dominación o mecanismo de control social.

Sin embargo, el examen de la sociedad como una totalidad dialéctica, al modo como hacen los marxistas críticos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1992), nos permite concebirla a la vez como un todo sistémico y como un espacio dinamizado por tensiones estructurales y conflictos entre los actores. Conviene recordar que en Marx no sólo hay explicaciones sistémicas y estructurales del «Modo de Producción», con sus ajustes y desajustes, sino explicaciones de la dinámica social debidas al conflicto permanente entre clases sociales.

El subsistema escolar en las sociedades modernas es una pieza clave para su estabilidad y su reproducción. Por un lado, preserva y reproduce las condiciones de vida de la modernidad, y, por otro, lo hace bajo la forma histórica del capitalismo. Hay que distinguir, pues, lo que puede calificarse de valor universal a preservar y lo que tiene de forma histórica mejorable.

Positivistas y funcionalistas tienden a legitimar el sistema tal como está, aduciendo que se atienen a los hechos como son, e ignorando que los hechos sociales han sido producidos históricamente («son» una producción histórica concreta), y dependen para su producción, cambio o mantenimiento de las acciones sociales (proyectos políticos, iniciativas ciudadanas, etc.).

Las primeras teorías de la reproducción social (ALTHUSSER, BAUDELOT y ESTABLET; y BOWLES y GINTIS) o de la reproducción cultural (el primer BOURDIEU) lanzan un mensaje pesimista de rechazo a la escuela moderna por ser superestructura de las relaciones sociales de producción capitalista, o mecanismo que perpetúa la dominación. Su gran virtud consistió en desmontar la ideología meritocrática tan bien vendida por los funcionalistas o afines; pero más allá de este logro supuso, al menos para sus receptores menos avisados, un mensaje de desvalorización del trabajo en la escuela al servicio del progreso y el cambio social.

Esta postura nihilista ante la escuela —que puede encontrar apoyo en los escritos decimonónicos del propio Marx, si no se atiende al cambio de contexto— invita al «Gran Rechazo» hiperrevolucionario (MARCUSE, 1972: 286), pose muy típica de los años sesenta, que condujo a un callejón sin salida. Consiste en no aceptar reformas de mejora, aduciendo que lo que hacen es alargar la vida del sistema, no conformarse sino con la revolución total (para algunos por medios violentos). El fiarlo todo al cambio total, despreciando las conquistas sociales y las reformas posibles, fue una cómoda postura típica de revolucionarios de salón, con título universitario, que no entendieron, por ejemplo, el salto adelante que supone para la clase baja la apertura del coto de caza de los valores académicos, aun con armas desiguales.

Así como la abolición de la esclavitud o la consecución del sufragio por parte de las revoluciones burguesas no fue un logro con valor únicamente capitalista, sino de valor universal, lo mismo puede decirse de la escuela contemporánea: obligatoria, gratuita, becada y con reglas internas meritocráticas

(aunque lastradas, para ser plenamente efectivas, por las desigualdades sociales extraescolares), es un factor de progreso social.

Sin embargo, los logros del progreso social no se consiguen de una vez para siempre; pueden mantenerse, profundizarse o perderse en función de las acciones políticas y civiles de los actores sociales.

La escuela pública, por ejemplo, fue desatendida por los gobiernos conservadores de Gran Bretaña y EEUU en los años ochenta, y en parte como consecuencia de ello sufrió un deterioro considerable en perjuicio de las clases bajas de estos países.

En España, en el nuevo diseño general de la LOGSE (1990) fue un acierto la reforma de la antigua FP, que en su primer ciclo tenía un ambiente muy degradado por nutrirse, en gran porcentaje, de alumnos sin el Graduado Escolar. Se echa de menos, sin embargo, mayor interés por los cursos de capacitación laboral para jóvenes de dieciséis años que no desean seguir estudiando. Los programas de garantía social (PGS), y sobre todo las escuelas-taller, las casas de oficios y otras figuras de la educación fuera del sistema reglado han sido insuficientes; a menudo son ignoradas por los alumnos que desean abandonar el sistema reglado por falta de información y orientación en los centros (LÓPEZ y TABERNER, 2004). Hay un déficit de atención a los jóvenes, mayoritariamente de clase baja, que abandonan tempranamente el sistema educativo reglado.

Las ofertas de titulaciones de formación profesional de grado superior para bachilleres ganan prestigio y están siendo bien acogidas en el mercado de trabajo, particularmente alguna de ellas (sus egresados han llegado a tener una tasa de empleo mayor que la de los universitarios). Los bachilleres de clase baja eligen más esta opción, que suelen desechar los de clase acomodada, que aspiran a más.

Las mayores dudas se abren respecto al bajo rendimiento académico, según baremos internacionales (PISA), del alumnado que cursa secundaria obligatoria. Los estudiantes españoles quedan en mal lugar respecto a los de países como Irlanda, Polonia o Corea, que no nos superan en gasto por alumno o sueldo de los profesores, tienen mayor ratio alumno/profesor, etc.

La integración de todos los jóvenes en el sistema escolar obligatorio dos años más, inevitablemente bajó el nivel medio de exigencia intelectual en muchas aulas; es un precio social que hay que pagar, pero, intentando que esa bajada sea mínima; una enseñanza cada vez más personalizada debiera hacer compatible la buena integración en las aulas de los más desfavorecidos con la posibilidad de que los más dotados de clase baja no vean frenadas sus capacidades. En relación con lo anterior lo más grave ha sido la existencia de «centros gueto» en los barrios marginales, donde el porcentaje de alumnos problemáticos por aula es excesivo para poder cubrir los objetivos en equidad con otros centros, por muchas adaptaciones curriculares que se hagan.

En estos barrios se requiere una enérgica acción extraescolar (urbanística, de política laboral, de asistencia y educación social), a la vez que una discriminación positiva fuerte y continuada para con los alumnos y sus familias. No basta con practicar la «comprensividad» dentro de cada aula. Si el sistema ha de ser inclusivo, todos los centros que reciben fondos públicos debieran hacerse cargo de cuotas similares de alumnado con discapacidades congénitas o socioculturales (minorías lingüísticas, étnicas o indigentes), de lo contrario se configura una doble red oculta de centros gratuitos para ricos y para pobres. Entre los perjudicados del sistema comprensivo LOGSE podemos incluir también a los estudiantes bien dotados de los barrios pobres, en cuyos centros se acumulan los problemas y consecuentemente se hace más énfasis en los objetivos de socialización que en los de formación académica en un clima de difícil disciplina. Ello resta oportunidades de preparación y expectativas para los estudios superiores a este tipo de estudiantes, cuyo talento y posible esfuerzo se malogra mucho.

En medio de las discusiones y controversias en torno a los cambios introducidos por las reformas y contrarreformas educativas, una cosa debiera quedar clara: la escuela moderna es una conquista histórica para el conjunto social, un bien universalizable, por fin abierto a todos, aunque desigualmente asequible debido a las desigualdades sociales. Tal logro puede mantenerse, avanzar o retroceder, como todos los derechos ciudadanos modernamente adquiridos. La transformación de las desigualdades extraescolares, en pro de una mayor equidad, incrementa la mayor igualdad de oportunidades en la escuela. Pero esta sinergia también funciona en sentido inverso: las medidas escolares de discriminación positiva (becas para pobres, atención a niños marginados), o la coeducación sin distinción de clase, sexo, etnia o creencias, también mejoran la equidad social.

Así pues, el que la escuela vaya por delante del sistema económico-laboral en cuanto a igualdad de oportunidades no soluciona el problema de falta de equidad social, e incluso puede ayudar a enmascararla; pero sería mucho peor una sociedad como la nuestra con un sistema escolar más clasista que el actual, cosa perfectamente concebible. La escuela pública moderna es un factor de progreso, una conquista irrenunciable a defender. También es un espacio abierto para que los educadores muestren a los alumnos caminos de búsqueda libre de la verdad, y de crítica a las ideologías ocultadoras. Este libro mismo pretende aportar un grano de arena en esa dirección. En el próximo capítulo pormenorizamos, conceptual e históricamente, algunos avatares de la modernización social y de las instituciones educativas.

CAPÍTULO 12

EDUCACIÓN Y MODERNIDAD. EL CASO HISTÓRICO DE ESPAÑA

I. EL MARCO HISTÓRICO DE LA MODERNIDAD

Nuestro viaje sociológico por entre las funciones del sistema educativo en «sociedades modernas», y los conflictos entre sus actores, va tocando a su fin. Y, puesto que es uno de los «temas de nuestro tiempo», no podíamos despedirnos sin profundizar explícitamente en qué es eso de «la modernidad», cómo ha llegado a ella nuestro país, y cuáles han sido los avatares de la escuela durante tal tránsito, volviendo la mirada sobre lo ya expuesto.

Los historiadores acostumbran a situar los comienzos de la Edad Moderna, tras la quiebra del mundo medieval, al filo del descubrimiento del continente americano (1492). El Renacimiento, la Nueva Ciencia y la Reforma Protestante constituyen fenómenos de renovación cultural que configuran en el plano de las ideas esta primera fase de la Edad Moderna.

En esta primeriza etapa moderna, que comprende los siglos XVI al XVIII, la sociedad europea continúa siendo estamental, gobernada totalmente por aristócratas (salvo en Gran Bretaña donde a partir de las guerras civiles del XVII se introducen reformas democráticas, y también en Holanda). Pero la burguesía va desarrollando formas de capitalismo mercantil y enriqueciéndose con el comercio y las finanzas. En el siglo XVIII, un siglo clave, cuaja lo más genuino de la Filosofía Moderna: la Ilustración (HUME, VOLTAIRE, ROUSSEAU, KANT, etc.). Los filósofos ilustrados sacuden el yugo medieval de la teología sobre el pensamiento acerca del mundo, de la moral o de la sociedad; y a la libertad de pensamiento unen la petición de un nuevo régimen de libertades económicas, civiles y políticas.

El reconocimiento internacional de los EEUU como república burguesa independiente (1783), tras su separación de Gran Bretaña (1776), y la Revolución francesa (1789) marcaron el rumbo del siguiente siglo en Europa y América hacia regímenes políticos liberales, en los que se van reconociendo los derechos a que nos hemos referido. La participación de las masas urbanas en los procesos de cambio hace que surja el público moderno; la conciencia

de modernidad política y económica deja de ser patrimonio de unos pocos ilustrados, y se extiende entre los que pertenecieron al Tercer Estado de la sociedad estamental; y más adelante entre los antiguos siervos rurales convertidos en obreros agrícolas libres.

Y precisamente también a mediados del XVIII se inicia en Gran Bretaña el proceso más básico de configuración de la vida moderna: la revolución industrial. Siglo y medio después, estas nuevas técnicas productoras, bajo relaciones sociales de trabajo capitalistas, se habían extendido por América del Norte, Europa Occidental y Japón. En ese mismo contorno geográfico siguen ubicados al filo del siglo XXI los llamados Siete Grandes de la economía capitalista moderna, a los que se han sumado algunos nuevos socios menores como es el caso de la España actual o Corea del Sur. La India emerge también en Asia como nuevo gigante industrial siguiendo un camino propio lleno de contrastes.

Al margen del capitalismo, la URSS (1917-1990) se desarrolló y se hundió como potencia industrial bajo un régimen comunista sin libertades civiles y políticas que acabó fracasando. China, en cambio, se mantiene como coloso económico con un régimen de producción social planificada, abierta al capitalismo en algunas áreas.

Los siglos XIX y XX constituyen, pues, la fase de expansión y consolidación de lo que ahora se llama la «primera modernidad» o «modernización» (BECK, 2000). Aunque los antecedentes histórico-culturales se remontan hasta el siglo XV (comienzo de la Edad Moderna), la expresión «primera modernidad» suele referirse actualmente a sociedades desarrolladas bajo el modo de desarrollo industrial clásico. Esta primera modernidad se caracteriza, pues, por el triunfo de la economía industrial capitalista, la instauración preferente de regímenes democráticos en los países más desarrollados y la colonización económica de los países menos desarrollados por los anteriores; ésta se venía haciendo primero mediante ocupación militar, luego, tras la independencia de las colonias, se cambió por la dominación económica en un mercado más abierto internacionalmente. El fin de siglo último se salda con una prolongada estabilidad democrática en los países más avanzados técnicamente, una nueva revolución técnica, y con insistentes proclamas de que nos hallamos en una etapa postindustrial (TOURAINE, 1969; y BELL, 1973), postmoderna (LYOTARD, 1979), y hasta postsocial (BAUDRILLARD, 1978) o posthistórica (FUKUYAMA, 1990).

La Sociología nace con la sociedad industrial misma (siglo XIX). Comte y luego Marx producen su obra fundamental cuando la primera revolución industrial, la del carbón, la máquina de vapor y el ferrocarril, había mostrado su eficacia en Gran Bretaña y en EEUU y comenzaba a asentarse en el continente europeo. Durkheim y Weber conocieron en su madurez los inicios de

la segunda revolución industrial, la del motor de gasolina y la electricidad. La Sociología apareció a la vez que el público moderno, y reflexiona sobre esas sociedades en las que la industria ha transformado las condiciones de vida tradicionales: el trabajo, la cotidianeidad o la clase que ocupa el poder. (El estudio de los pueblos no modernos en principio se deja para los antropólogos.) A su vez, los resultados de la Sociología se utilizan para configurar la opinión ciudadana en los medios comunicativos, para orientar los programas políticos y para llevar a cabo trabajos en la administración pública.

Como ya hemos señalado en otro momento, el paso del Antiguo Régimen a los regímenes liberales modernos va acompañado del hundimiento de la aristocracia terrateniente como clase dominante y el triunfo de la burguesía comercial, financiera e industrial. Añadamos que, a mediados del siglo XX, en las sociedades neocapitalistas europeas, la política liberal fue ampliamente corregida mediante políticas keynesianas*, medidas socialdemócratas asistenciales, entre las que se cuenta la educación obligatoria gratuita hasta la edad de incorporación al trabajo; en estas formaciones sociales ha crecido considerablemente la clase media, sobre todo la «nueva» (profesionales, cuadros de mando, funcionarios medios o altos, asalariados con buena posición), que se constituye en un centro de gravedad de la opinión pública.

Recordemos que la ideología política inicial de la burguesía moderna, inspirada en la Ilustración, es el liberalismo. Éste proclama las libertades para que cada ciudadano se sitúe socialmente según sus méritos, su esfuerzo y su suerte sin impedimentos legales. Se declara libre el acceso a la propiedad de tierra e industrias, la contratación de trabajo; se reconoce la libertad de pensamiento, de prensa, de cátedra, de reunión o asociación política y de domicilio. Los antiguos siervos, con estas medidas, pudieron salir de los señoríos e ir a las ciudades; allí fueron empleados como obreros por un salario a convenir, según la oferta y la demanda.

Las condiciones de vida del obrero, durante la primera industrialización, a menudo eran peores que las del régimen de servidumbre agraria. Pronto surgirá el movimiento obrero, otro fruto de la modernidad industrial, y las teorías para otra revolución que cambie a su vez las relaciones sociales capitalistas (socialismo utópico, marxismo, anarquismo —siglo XIX—). Ya en el siglo XX aparecen regímenes industriales bajo dictaduras de derecha (fascismo) o de izquierda (comunismo soviético) que terminan fracasando, hecha excepción de China cuyas peculiaridades hemos descrito en otro lugar.

En este marco general de la Modernidad, la escuela para todos comienza siendo reivindicada como derecho en la Revolución Francesa. A fines del siglo XIX ya se había conseguido una escolarización primaria muy nutrida en los países más avanzados (EEUU, Alemania, Francia y Reino Unido); no así en España, donde la desescolarización era escandalosa comparativamente.

Para terminar esta evolución, en las sociedades neocapitalistas actuales no sólo es obligatoria y gratuita la educación primaria y secundaria, sino que se han hecho reformas comprensivas, es decir, toda la población sigue un prolongado currículum único, obligatorio y gratuito.

Más adelante examinaremos las vicisitudes concretas de esta evolución institucional de la escuela referida a España. Pero antes nos detendremos en la caracterización sociológica de la modernidad, en el marco de la polémica intelectual entre neoilustrados y postmodernos, que comenzó en el ámbito del arte y la filosofía, y acabó extendiéndose a las ciencias sociales.

II. LA POLÉMICA SOBRE LA MODERNIDAD

Esta polémica, conceptualmente, tiene sus orígenes en una línea filosófica antiilustrada que luego se llamará Postmodernismo y terminará afectando a las Ciencias Sociales. Tal línea arranca de Nietzsche († 1900) y es desarrollada por su discípulo Heidegger y otros seguidores. Se trata de un ataque a la Ilustración y sus secuelas, pero no desde un punto de vista antiliberal premoderno, al modo de la Iglesia Católica decimonónica, sino precisamente situándose más allá de la Ilustración moderna, a la que consideran superada. Para entender esa posición, sin embargo, hay que tener en cuenta que los postmodernos no entienden por Ilustración sólo la filosofía del XVIII sino los desarrollos posteriores del pensamiento moderno que confían en la universalidad de la Razón y el progreso histórico.

Efectivamente, la Ilustración, en sentido amplio, es algo más que una filosofía burguesa liberal; los ideales ilustrados de emancipación humana colectiva en libertad («*liberté, egalité et fraternité*») encuentran paulatinamente nuevas metas; aparecen nuevos horizontes más allá de los derechos cívicos universales reivindicados por el primer liberalismo. En el siglo XIX la Ilustración prosigue con otros nombres; se plantea la realización de los pueblos en la Historia (HEGEL), y la emancipación humana universal en el socialismo (MARX). Todo ello, en el marco de una confianza ciega en el progreso sin fin de la historia.

El postmodernismo antiilustrado, sin embargo, no constituye una perspectiva unívoca o solamente filosófica. Lo que une a sus seguidores es dar por concluida la época moderna que alumbró y desarrolló en su madurez a las sociedades industriales, y con ella el pensamiento más representativo de la modernidad: la Ilustración. Los filósofos postmodernos, como Lyotard o Vatimo, denuncian varios contenidos de la filosofía moderna como ingenuas ilusiones ilustradas, a saber: que la historia humana tiene una unidad y un

sentido; que la sociedad y la cultura se hallan en continuo progreso; que la filosofía y la ciencia moderna tienen un valor universal; que es posible referirse a principios éticos y derechos humanos universales, etc.

En su lugar argumentan que tanto la historia, como el saber y la cultura, como los principios morales tienen un carácter inevitablemente plural, fragmentario; de lo que se trata es de propiciar el desarrollo de cada pueblo, de cada cultura y de cada individuo estimulando la diversidad, la diferencia (multiculturalismo radical). El relato moderno acerca de que la Historia y la Razón tenían un trasfondo común a toda la humanidad ha terminado; y hay que asumir alegremente el final de esa ilusión con todas sus consecuencias (LYOTARD, 1979).

No andan lejos del postmodernismo los sociólogos entusiastas de la «sociedad postindustrial», «informacional», «posthistórica» o «postsocial», a quienes ya nos hemos referido, en lo que concierne a la tesis de que la época moderna ha terminado. A menudo, para muchos de ellos, en el escenario social de cambio de milenio, se representa una acción radicalmente distinta; de tal modo que se centran en lo novísimo y dejan fuera del guión los viejos argumentos de las asimetrías sociales, la persistencia de la explotación, la reproducción de la miseria de unos y la opulencia de otros.

En el otro bando se encuentran quienes se niegan a dar el carpetazo al trayecto de conquistas socioculturales de la modernidad, a la que consideran un proyecto inconcluso y todavía válido; un proyecto que debe ser ampliado, profundizado y replanteado. Se consideran herederos de los ideales emancipatorios del pensamiento moderno (libertad, derechos humanos, equidad), de sus teóricos (Enciclopedia, KANT, MARX) y de los movimientos sociales que les dieron vida histórica (liberalismo, socialismo).

El filósofo Jürgen Habermas representa la cabeza más visible de esta posición neoilustrada o neomoderna (HABERMAS, 1989). Según él, a través de la comunicación racional y la política democrática es posible llegar a acuerdos racionales colectivos cada vez más amplios en el campo científico, moral, político.

En el área de la Sociología, el francés Baudrillard es uno de los sociólogos que fue incluido entre los postmodernos de primera hora (finales de los setenta), aunque luego fue perdiendo relevancia en ese aspecto. Baudrillard, como el postmodernismo más al uso, anuncia el fin de la cultura y la sociedad modernas por el predominio de la «realidad virtual», introducida por el apoteosis de los medios audiovisuales. En esta nueva fase histórica todo es inestable y efímero —sin valor real, universal o durable— como las imágenes publicitarias. Asistimos al fin de «lo social», que ya no existe, al menos del modo como lo veníamos entendiendo; no hay hechos sociales incontrovertibles a los que referirse, ni alternativas económicas, sociales o políticas;

todo se vuelve trivial en una maraña de relatos fragmentarios, simulaciones e imágenes que sustituyen a la realidad y se hiperponen unas a otras:

> «lo social es a la vez destruido por lo que lo produce (los *media*, la información), reabsorbido por lo que produce (las masas), se sigue de ello que su definición es nula, y que ese término que sirve de coartada universal de todos los discursos, ya no analiza nada, ya no designa nada» (BAUDRILLARD, 1978: 68).

En el extremo opuesto figuran autores como Alex Callinicos, para quien los discursos del postmodernismo y de la sociedad postindustrial son mitologías que enmascaran la persistencia de los problemas típicos del capitalismo, que se mantienen sin resolver: desigualdades sociales, nacionales e internacionales escandalosas, desempleo cíclico, dominación política de la clase capitalista sin alternativas.

Navegando en medio de estos dos extremos, se encuentran autores que, por un lado, admiten la importancia de las transformaciones finiseculares, y, por otro, no renuncian a la herencia ilustrada. Dos sociólogos que se han ocupado de modo profundo de este problema han sido el francés Alain Touraine y el británico Anthony Giddens; ambos adoptan una postura intermedia cautelosa, por un lado se sienten herederos de los ideales ilustrados, pero como científicos sociales constatan también el carácter plural de las formas socioculturales o sus tendencias centrífugas, proclamadas por los postmodernos, en medio de un cambio económico-social generalizado sin cuento.

El libro de Alain Touraine, *La Sociedad Postindustrial,* introduce este término en el discurso sociológico. Touraine sigue actualmente señalando los grandes cambios de las sociedades modernas, pero para no ser encasillado como «postmoderno» prefirió utilizar más adelante la expresión «Sociedad Programada» (TOURAINE, 1993).

En relación con el sistema educativo en estas sociedades, Touraine explica que el discurso moderno universalista se ha atrincherado en la escuela, defensora de los universales culturales frente al multiculturalismo relativista. Pero en contra de los educadores ilustrados presionan los alumnos y sus propios padres (TOURAINE, 1993: 251). El folclorismo y el localismo presionan sobre la escuela clásica empeñada en extender la universalidad de la razón a través de la ciencia, y los derechos humanos universales a través de la ética moderna.

El otro sociólogo mencionado, Anthony Giddens, ha hecho una magnífica caracterización de las formas socioculturales típicas de la modernidad, que —por parecernos válidas tanto para sociedades industriales clásicas como avanzadas— resumimos a continuación, añadiéndole algunas apreciaciones nuestras, y a la que nos vamos a atener en adelante dejando atrás la famosa polémica:

1) En lo económico, el mundo moderno es alumbrado por las transformaciones que produce el capitalismo, potenciado por las revoluciones industriales.

2) En lo político, la sociedad moderna típica se desarrolla en un estado nacional que coordina administrativamente a la sociedad civil, asentado sobre un régimen de libertades y derechos (democracia). Un sistema militar unificado monopoliza los medios de violencia que apuntan básicamente al exterior, no al interior como en las dictaduras.

3) En lo cultural, la crítica y la libre circulación de ideas es lo más característico, desembocando en la industria de la información. La escuela desempeña una función importante en la modernización cultural de la población. El Estado europeo moderno arrebata a la Iglesia su antiguo monopolio educativo enfrentado a las ideas modernas.

4) En el ámbito de la estructura de comportamiento colectivo, las sociedades modernas están menos sujetas a la tradición; se adoptan comportamientos «normales» desanclados de antiguas tradiciones, guiados por motivos racionales, utilitarios, hedonistas (GIDDENS, 1994: 60-62).

El propio Giddens, autor de la conocida obra *Más allá de la izquierda y la derecha*, y consejero áulico de Tony Blair, es el inspirador de la llamada Tercera Vía del laborismo británico. Cree que hacen falta nuevas respuestas para esta nueva fase de la sociedad moderna, en la que ésta se reconstruye reflexivamente más allá de las características arriba descritas.

Otros autores de esta línea intermedia añaden que los proyectos de modernización de los años sesenta y setenta sólo se planteaban el desarrollo en términos cuantitativos y homogéneos de industrialización acelerada, escolarización y formación de cuadros profesionales; en cambio, un planteamiento más abierto a las advertencias postmodernas del fin de la época moderna debe intentar conciliar la universalidad de metas modernas (mercado global, ciencia, democracia y desarrollo) con el multiculturalismo, o con la fragmentación en diversos modelos nacionales o regionales (CROOK *et al.*, 1992). En esta misma línea de no menoscabar el anuncio de mutaciones sociales profundas, pero sin caer en el juego postmoderno, se mueven propuestas explicativas como la de que vivimos en la «sociedad del riesgo» (BECK, 1992), o en la «sociedad reflexiva» (BECK, GIDDENS y LASH, 1997). Beck llega a decir que la primera modernidad alcanzó su techo de progreso en Europa con la consecución de una sociedad de pleno empleo y un estado asistencial desarrollado (segunda mitad del siglo XX). Según él, tal modelo ya no es mantenible sin cambios, hemos entrado en la segunda modernidad en la que no hay trabajo fijo para todos al viejo estilo; en medio de las crisis del estado-nación, ecológica, de la familia, del pacto entre capital y trabajo, hay que

reinventar la ciudadanía, y reorganizar el mundo del trabajo útil con lo que él llama «trabajo cívico» (BECK, 2000).

Con el término «modernización» se designan los procesos que conducen a una sociedad a la adquisición de los rasgos señalados por Giddens. La actualidad más reciente no anula esos rasgos en las sociedades desarrolladas; pero apunta además procesos inéditos de globalización económica y tendencias de agregación de estados en confederaciones funcionales (Unión Europea, Tratado de Libre Comercio, Mercosur, etc.), a la vez que tendencias disgregadoras (nacionalismos fragmentadores).

En la teoría de la modernidad o de la modernización más al uso queda fuera de discusión que el capitalismo de mercado es el régimen económico moderno por excelencia, y el liberalismo (auxiliado en Europa por la socialdemocracia), su forma política; se entienden los regímenes comunistas o los fascismos como una desviación de la senda de la modernidad, y no se toma en consideración la posibilidad de un socialismo democrático más allá de su actual forma socialdemócrata. En cambio sí se teorizan y promueven posiciones postcapitalistas en el Foro Social Mundial, bajo el lema «Otro mundo es posible».

Una vez expuestas ya las controversias teóricas sobre la modernización (cap. 10) o la modernidad, y su reflejo en la Sociología, haremos algún uso de ella. Así, entenderemos por sociedades modernas o modernizadas las que reúnen las cuatro condiciones que señalaba Giddens. En adelante, vamos a ver cómo España ha ido transformándose hasta convertirse en una sociedad moderna, y cuáles han sido las vicisitudes del sistema escolar a lo largo de esa transición histórica.

III. ESPAÑA Y LA MODERNIDAD. TIPOLOGÍA DEL SISTEMA ESCOLAR MODERNO

España puede ser considerada como un país moderno, en el sentido que hemos explicado, aunque su transición a la modernidad ha sido más larga y convulsa que la de otros países europeos occidentales. Puede decirse que aunque madrugó mucho en construir un estado potente y fue protagonista de los grandes descubrimientos geográficos que alborearon la Edad Moderna, su anclaje en la Contrarreforma durante los siglos XVII y XVIII la mantuvo bastante ajena a las nuevas corrientes filosóficas y científicas; por eso ha sido calificada con razón como un país de «Ilustración insuficiente», en relación con países como Gran Bretaña, Francia o Alemania, cuyas ideas ilustradas tuvimos que importar en préstamo.

Este agravio comparativo en el terreno de las ideas no es de extrañar, pues en el campo económico, en la formación de una clase burguesa sólida

frente a los terratenientes, y en la consolidación de un régimen democrático, se puede observar la misma debilidad y el mismo retraso.

La modernización política de España, iniciada en las Cortes de Cádiz (1812), que proclamaron nuestra primera constitución democrática, está acompañada de un enfrentamiento permanente, jalonado de guerras civiles, dictaduras y golpes de estado, que parecen terminar en la Constitución de 1978, salvado el sobresalto del golpe Tejero-Milans del Bosch, en 1981, de infausto recuerdo.

En tan accidentada historia, el sistema educativo ocupa un lugar muy visible en su escenario. La iglesia española, hasta muy avanzado el siglo XX, combatió encarnizadamente las ideas ilustradas, actuó permanentemente de grupo de presión antiliberal desde posiciones premodernas y se resistió a la moderna separación de la Iglesia y el Estado en general, y en la enseñanza en particular. A mucha distancia de otros países europeos, donde la enseñanza privada se ejerce en pequeña proporción, la iglesia española mantiene actualmente el control de más de un cuarto de la enseñanza no universitaria, y a duras penas ha podido la autoridad civil someterla a ciertos límites democráticos.

La implantación de los regímenes liberales modernos en Europa y en España supone la progresiva conquista de derechos ciudadanos: civiles, políticos y asistenciales. Los primeros en consolidarse son los derechos civiles (libertad religiosa, libertad de pensamiento, expresión y asociación, libertad de cátedra —a los que la Iglesia Católica oficial se opuso—, libertad de residencia, etc.). Más tardía fue la conquista de derechos políticos plenos, es decir, libertad para los partidos obreros, libertad de sindicación y el sufragio universal extendido a las mujeres; en EEUU las mujeres no votaron hasta 1920, en España fue la Segunda República (1931) la que instauró el voto femenino, antes que Francia e Italia (1945), o Suiza (1971) —claro que tal conquista fue pasajera, puesto que el general Franco secuestró las libertades cívicas y políticas a hombres y mujeres desde 1939 hasta su muerte en 1975—.

La tercera ola de conquistas democráticas la constituyen los derechos asistenciales, que, aunque tienen un origen más antiguo, se consolidan en Occidente con el llamado «Estado del Bienestar», liberal-social. Se trata de un intento exitoso de la burguesía liberal europea, de la mano de los socialdemócratas y otros partidos, por construir un orden de consenso con la clase obrera, tras la Segunda Guerra Mundial, alejándola de los caminos revolucionarios seguidos en la URSS; juntamente con el derecho de asistencia sanitaria pública, subsidio de desempleo, pensión de jubilación y otros (en el marco de políticas keynesianas*), se abren cauces para mejorar el acceso de la clase trabajadora a los niveles secundario y superior del sistema educativo bajo el lema de la igualdad de oportunidades.

En los regímenes comunistas se priorizaron los derechos asistenciales, a costa de no reconocer las libertades cívicas y políticas, lo cual termina provocando la disidencia y el rechazo de la población. El sistema escolar es totalmente gratuito en todos sus tramos, pero no se respeta la libertad de cátedra y se aplican criterios de afinidad política en la selección del profesorado. Estos mismos inconvenientes aquejan al sistema escolar en los regímenes dictatoriales de tipo fascista habidos en el siglo XX, pero con la desventaja de mantener el clasismo económico y, a menudo, no sufragar la total gratuidad.

A tono con lo que acabamos de exponer, distinguiremos entre el sistema educativo premoderno (SEPM), el moderno liberal (SEL) y el moderno liberal-social (SELS), como tronco de nuestra exposición. Por el primero nos referimos a la escuela en el Antiguo Régimen estamental, ideológicamente controlado por el clero; el SEL es el desarrollado en regímenes burgueses que llegan a escolarizar gratuitamente a toda la población en enseñanza primaria, y dejan espacio a la libertad de pensamiento y expresión; el SELS aún llega más allá: unifica un tronco importante del currículo inicial para toda la población y extiende la gratuidad a la secundaria, o al menos a una parte. Téngase en cuenta, sin embargo, que se trata de tipos puros, y que en momentos determinados coinciden simultáneamente en la realidad social, están en transición o se mezclan. Así, por ejemplo, en los colegios actuales del Opus Dei se practica un férreo control religioso integrista de la libertad de pensamiento y de costumbres, más propio del SEPM que de la escuela moderna.

A nuestra terna podemos añadir otros dos tipos, modernos en el tiempo pero no en derechos humanos, a los que ya hemos aludido: el sistema educativo dictatorial (SED), como el de la Alemania nazi, por ejemplo, —en España lo sufrimos en versión franquista (SEF), un subtipo no tan totalitario como el alemán—; otro es el sistema educativo comunista (SEC). Ambos tipos se desvían del principio moderno de libertad ciudadana, pues en ellos no se respetan los derechos civiles ni los políticos.

Hemos combinado estos criterios en la construcción de los tipos: incorporación de los derechos modernos y marco jurídico-político en el que se implantan. (En el cuadro final añadimos referencias al modo de desarrollo y al modo de producción.) El SEL atiende al respeto de los derechos civiles y políticos, no tanto a los asistenciales. El SED puede cumplir bien con los derechos asistenciales (forma SEC en Cuba o la URSS) o no (forma SEF en España hasta 1970), pero conculca los derechos cívico-políticos. El SELS, aunque de forma desigual, alcanza a cubrir los tres tipos de derechos al ampliar la atención a los derechos asistenciales del antiguo SEL. Las correspondencias con los modos de desarrollo y formas de sociedad que vimos en el

capítulo 10 son obvias. El SEPM es propio de sociedades tradicionales, el SEL es propio de sociedades democráticas de la era industrial y el SELS de sociedades industriales avanzadas.

Tras estas aclaraciones históricas y teóricas, veamos ya cómo ha evolucionado en España el sistema educativo ateniéndonos a esos tipos, dando por supuesto que el lector conoce bien la historia de España de los últimos siglos.

IV. LOS PRIMEROS ILUSTRADOS ESPAÑOLES Y EL SISTEMA EDUCATIVO PREMODERNO

A mediados del siglo XVIII, la estructura económica, social, política y cultural de España es absolutamente premoderna. Mientras en Gran Bretaña, Holanda o Francia aumenta la burguesía y sus actividades mercantiles, en España el llamado tercer estamento es más débil; la producción sigue siendo fundamentalmente agraria, completada por actividades artesanales. La tierra productiva está en manos de la nobleza, pero también de la Iglesia, que posee un tercio de la producción, además de cobrar diezmos y otras exacciones de la economía ajena.

La educación superior y secundaria está totalmente controlada por los eclesiásticos, que mantienen sus centros aislados de la ciencia y la filosofía modernas, con un plan de estudios muy próximo a los de la Edad Media (SEPM).

La enseñanza primaria se reparte entre las escuelas monásticas o similares, orientadas al reclutamiento de clérigos, los centros gratuitos dependientes de los municipios o atendidos por los Escolapios, que realizan una labor benéfica, y las escuelas regentadas por el gremio de maestros (Hermandad de San Casiano), que controla además la expedición de títulos de magisterio. La retribución que tales maestros reciben de sus clientes no les permite la sobrevivencia, por lo que completan sus ingresos oficiando, entre otras cosas, de leedores y escribientes. Como la población alfabetizada era bastante inferior al 10 por 100 (MEDINA, 1977: 24), las cartas dirigidas a amigos, familiares o amantes eran escritas y leídas a los interesados por estos profesionales a un precio módico. Puesto que el destino de la gran masa de vasallos y siervos era el trabajo manual agrícola o artesano, no parecía necesaria funcionalmente la educación moderna en aquel orden económico-social.

Los nobles acomodados educaban a sus hijos en la propia mansión, sin enviarlos a la escuela, contratando preceptores particulares licenciados en la Universidad; sólo la nobleza menos pudiente internaba a sus hijos en colegios de jesuitas, o mandaban a los segundones a los Colegios Mayores para que pudieran acceder luego a alguna profesión o cargo administrativo.

La llegada del rey de ideas ilustradas Carlos III al trono español (1759) coincide con una coyuntura económica favorable, y con él se inicia un período modernizador que va a afectar también a la enseñanza.

Los primeros ilustrados españoles, tanto los teóricos como los ministros reformistas, no plantean, ni mucho menos, el liberalismo político. Éste ya se había reivindicado y aplicado parcialmente en Gran Bretaña un siglo atrás, y era el punto fuerte de los enciclopedistas franceses. Los ilustrados españoles, en cambio, apoyaron el poder absoluto del monarca para modernizar el país frente a la oposición de clérigos, gremios y nobles tradicionales (despotismo ilustrado). Con esta estrategia los ministros ilustrados acometen obras públicas, reformas económicas y administrativas. Caen en la cuenta también de que tal programa modernizador requiere promover la instrucción pública y reformar la enseñanza (DE PUELLES, 1991: 26-29).

El ministro Jovellanos diseñó un planteamiento que posteriormente servirá de inspiración a los liberales. Lo tituló «Bases para la formación de un plan general de instrucción pública». En él ya propone que la educación primera sea común y gratuita para los súbditos del reino. En cuanto a la Secundaria-Superior plantea la instauración de escuelas técnicas en institutos separados de la Universidad, a la que correspondería la enseñanza de ciencias teóricas, reformando el currículum escolástico heredado de la Edad Media.

El principal obstáculo para esa modernización fue la Compañía de Jesús, que controlaba las Universidades, los Colegios Mayores y los internados de Secundaria, y se oponía frontalmente a los proyectos ilustrados. Su dominio en aquel entonces era tan agobiante y sectario que, cuando en 1767 se les expulsa de España, no hubo resistencia por parte de las demás órdenes religiosas, la jerarquía eclesiástica o los otros estamentos (MEDINA, 1977: 23).

Aun removido este obstáculo, las Universidades siguieron resistiéndose a cambiar los planes de estudio, por lo que perdieron su autonomía y quedaron sometidas al control real. Con todos esos conflictos la renovación científica no fue muy apreciable.

La formación de maestros quedó afectada por la supresión de los gremios, como medida liberalizadora de la economía. A resultas de ello la Hermandad de San Casiano queda disuelta; se funda el Colegio Académico de Nobles Artes y Primeras Letras, al margen de la Universidad y dependiente del Estado, que centraliza la expedición de títulos de magisterio.

En enseñanza media, los madrileños Reales Estudios de San Isidro constituyen el modelo de enseñanza académica postjesuítica. Los profesores son elegidos por concurso de méritos, en lugar de ser designados por las órdenes religiosas, y el estudio de Humanidades es completado con una mayor presencia de Matemáticas y Física. En el Real Instituto de Gijón se incluía unificadamente una escuela primaria y estudios profesionales posteriores cen-

trados en las matemáticas, dibujo, náutica y mineralogía (a tono con la actividad económica en Asturias). Las Sociedades Económicas de Amigos del País, en el País Vasco, Barcelona, Santander, Málaga, etc., promueven este tipo de enseñanzas en relación con el despunte económico de la época carlotercista. Pero todas esas iniciativas resultan insuficientes para, además de suplir a los jesuitas, incrementar debidamente la educación secundaria. Por añadidura el estallido de la Revolución Francesa en 1789, recién ascendido al trono Carlos IV, hace que los reformadores ilustrados caigan en desgracia y se frene todo ese impulso modernizador. Los comienzos duraderos del montaje del primer sistema moderno de enseñanza, encuadrado en una Ley General, tendrán que esperar hasta mediados del XIX, de la mano de los políticos liberales.

V. PRIMEROS INTENTOS DE MODERNIZACIÓN LIBERAL (1812-1931)

En los comienzos históricos de la moderna sociedad capitalista el conflicto de clases se polariza entre la aristocracia terrateniente y la burguesía liberal en un primer momento; cuando las clases alta y media alta urbanas se consolidan como dominantes, la oposición social y política a ellas y a sus partidos liberales procede de las organizaciones políticas y sindicales de base obrera.

En España la fase inicial se prolonga enormemente y se solapa con el comienzo de la segunda fase, puesto que la actividad económica no agraria es débil. Las organizaciones obreras sólidas son también más tardías que en otros países europeos. Aunque en 1868 ya existía una sección española —de orientación bakuninista— de la Primera Internacional de Trabajadores, sindicatos y partidos obreros no pudieron desenvolverse legalmente de forma estable hasta el último cuarto del siglo XIX. En 1881, el gobierno liberal de Sagasta garantiza la legalidad de los sindicatos anarquistas que ganaron unidad al fundarse la CNT en 1911. Por la línea marxista, Pablo Iglesias funda el PSOE en 1879 y la UGT en 1888. El PCE se desgajó del PSOE en 1920, tras el triunfo de la revolución soviética a la que apoyaba el primero por aquel entonces.

Pero, para terminar de entender bien las vicisitudes políticas que hubo de atravesar la modernización liberal del sistema educativo, hay que tener en cuenta también los conflictos con la Iglesia, enemiga encarnizada del liberalismo político primero y del socialismo o anarquismo obrero después. En España la Iglesia no se liberalizó hasta que el régimen de Franco estaba agonizante. En los tiempos en que Fernando VII mandaba perseguir a los liberales, la Iglesia

acusaba al liberalismo de ser «el último y supremo grado de perversión» (MEDINA, 1977: 34), iniciando la llamada «Alianza del Trono y el Altar». Esta actitud antiliberal prosiguió luego, en otros contextos, apoyando al carlismo y al franquismo. A su vez, recíprocamente, las revueltas liberales, como la de 1821, iban acompañadas de vengativas quemas de algunos conventos o iglesias; estas prácticas continuaron hasta nuestra última guerra civil.

También fueron parte significativa de los conflictos escolares lo que Carlos Lerena llama «clases cultivadas», refiriéndose al sector liberal de la pequeña burguesía con título universitario que vive del ejercicio de su profesión, y particularmente a los intelectuales (LERENA, 1986: 124). Precisamente los más progresistas de estos últimos, organizados en la Institución Libre de Enseñanza, fueron quienes diseñaron la reforma escolar de la Segunda República en 1931, de la que en breve hablaremos, que, de haberse llevado a cabo completamente, hubiera significado como mínimo la culminación modernizadora del SEL, junto con algunos pasos en dirección al SELS.

Tres conocidos principios de la ilustrada Revolución Francesa guían el discurso político liberal: libertad, igualdad y solidaridad. El primero se aplica tempranamente al terreno económico, con la libertad de mercado y contratación laboral, y con más lentitud en política; el segundo se interpreta como igualdad ante la ley, en lugar de las leyes específicas para cada estamento del Antiguo Régimen; el tercero comienza a tomarse en serio cuando la clase obrera provoca conflictos desestabilizadores o revolucionarios, o amenaza realmente con ellos. No obstante, en la legislación, aunque no se cumpliera, se reiteraba desde los inicios liberales el compromiso del Estado por la escolarización plena gratuita, como muestra presunta de la solidaria igualdad de oportunidades que ofrecía el régimen. En países como EEUU, Gran Bretaña o Francia ese objetivo escolarizador se consiguió para la primaria en el siglo XIX; en España, tuvimos que esperar bastante más.

Nuestra primera legislación liberal sobre enseñanza emana de las Cortes de Cádiz, en 1812, cuya constitución le dedica el título IX. Allí se proclama la obligación de todos los municipios de escolarizar a los niños y la libertad de expresión para el pensamiento en la escuela. Dos años más tarde, en el «Informe Quintana» se explicitan las directrices para un SEL español: escolarización inicial plena, carácter público, gratuidad de la enseñanza primaria, libertad de cátedra y elección de centro.

Sin embargo, con la llegada de Fernando VII, y el pronunciamiento absolutista del general Elío, en 1814, todo se vino abajo. Se inician así los vaivenes antidemocráticos tan característicos de la política española hasta el fallido golpe del 23F en 1981, ciento sesenta y siete años después. En aquel caso de 1814, se disolvieron las Cortes democráticas, los políticos liberales fueron fusilados, encarcelados o exiliados, se volvió al Absolutismo, despótico

y sin ilustrar, y en educación se retrocedió nada menos que a las reglamentaciones del SEPM de 1771. El Informe Quintana volverá a retomarse, rebajado de liberalismo, en el Reglamento de 1821, tras la vuelta de los liberales al poder gracias a la sublevación militar de Riego.

No seguiremos entrando en detalles de tantos vaivenes político-legislativos de este tenor, pues no pueden resumirse en tan corto espacio; aclaremos que se derivaban de la confrontación por el poder entre las tres facciones de las clases acomodadas: *a*) tradicionalistas antimodernos; *b*) la burguesía oligárquica y caciquil (liberales moderados o conservadores); *c*) la burguesía más moderna (liberales progresistas y republicanos) pero también temerosa del movimiento obrero emergente (CNT, más la UGT y el PSOE de aquella época). Pero señalemos ya, con claridad, que la primera ley general de educación estable, representativa de un moderno SEL es la Ley Moyano (LM) de 1857. La estructura educativa diseñada en esta ley perduró, exceptuando el paréntesis progresista de la Segunda República, hasta 1970; y algunos de sus efectos, como el gran porcentaje de enseñanza privada eclesiástica, todavía permanecen.

La LM establece una doble red de escolarización: la primaria terminal por un lado, y por otro la secundaria-superior, desconectada de la primera. Esta estructura, típica del SEL, evidencia el carácter clasista económico de la sociedad burguesa, a pesar de su igualdad jurídica. El actual SELS, en cambio, enmascarará mejor esa desigualdad de partida, aparte de que en él la discriminación* de los pobres de la cultura académica realmente es menor.

La primaria terminal de la LM es atendida por maestros, formados en las Escuelas Normales, distribuidas a razón de una por cada provincia, a cuyo cargo corren los costes. Las escuelas de primaria públicas, en cambio, son de financiación municipal. Los ayuntamientos han de sufragar los gastos de esta escolarización obligatoria, que será gratuita para los niños pobres. Estos centros atienden a niños que a partir de los doce años, o antes, abandonaban la escuela y comenzaban a trabajar de aprendices, casi sin sueldo, en talleres, tiendas o haciendas agrícolas; muchas niñas mocitas de la época trabajan como criadas internas en hogares pudientes.

A la enseñanza secundaria acceden aquellos alumnos que al cumplir los nueve años, y mientras la mayoría de sus coetáneos escolarizados estudian Primaria, aprueban el examen de ingreso. La Secundaria, de seis años de duración en la LM, consta de una etapa general y otra de especialización.

La secundaria pública se imparte en los Institutos, prácticamente fundados por la LM. La ley establece el mantenimiento de un instituto en cada provincia, como mínimo, a cargo de los presupuestos provinciales.

La enseñanza superior corre a cuenta del Estado, que sostendrá económicamente una universidad central en Madrid, y otras nueve en los nueve distritos universitarios en que la LM divide España. Los estudios de Facultad o

Escuela Superior constaban de tres grados con sus respectivos títulos terminales: bachiller universitario (era como una diplomatura), licenciado o doctor. Para ser profesor de instituto se exige como mínimo el bachillerato de una carrera universitaria, para ser numerario de universidad se exige el doctorado. Las *Escuelas Normales*, en las que se estudia Magisterio, no forman parte de la Universidad en este ordenamiento.

En el SEL, la Universidad deja de ser eclesiástica y pasa a ser pública, atendida por profesores funcionarios por oposición. La LM establece tajantemente que los títulos de universidades privadas no tienen valor académico.

En cambio la LM autoriza la apertura de centros privados de primera y segunda enseñanza a cualquier empresario, siempre que cumpla las condiciones y la titulación exigida. Sin embargo, la LM va a dar en esto a las órdenes religiosas un tratamiento de favor, pues les exime de ciertos requisitos económicos y de la exigencia de titulaciones académicas; bastaba con ser clérigo o monja para poder dar clase en primaria y secundaria. Estas ventajas ayudaron a la expansión de la enseñanza privada religiosa por encima de la pública, en la educación secundaria de las clases medias. No mostraron en cambio las órdenes religiosas —con excepción de algunas de ellas— tanto interés en abrir escuelas primarias, cuya clientela era más pobre.

De este modo el Estado liberal decimonónico se descargaba de sus tantas veces proclamadas obligaciones escolarizadoras. Le suplió en gran medida la Iglesia en esa importante función; con lo que, de paso, el gobierno liberal moderado que auspició la ley se aseguraba, en los centros religiosos, una educación cerrada al liberalismo progresista con el que andaba enfrentado.

De todas maneras la LM no satisfizo en su aplicación la más urgente necesidad modernizadora que presuntamente pretendía atender: la escolarización plena de los niños pobres. A los tres años de promulgarse la ley, el porcentaje de niños escolarizados se mantenía estable en el 39 por 100 (MEDINA, 1977:52). El 61 por 100 restante no era escolarizado ni por el Estado liberal ni por la Iglesia.

Las cifras son reveladoras; en 1875 el 66 por 100 de los españoles era analfabeto, porcentaje que sólo había descendido al 63 por 100 en 1900. Habrá que esperar a la Segunda República para que el Estado se tome en serio la escolarización plena.

VI. LA SEGUNDA REPÚBLICA: UN IMPULSO MODERNIZADOR TRUNCADO

La Segunda República Española (1931-1939) constituye un gran esfuerzo para acercar el Estado liberal, y el SEL, a las clases populares; similar en

eso último al que realizó la III República Francesa a finales del XIX, aunque más próximo a la escuela inclusiva moderna en el caso español.

Recordemos o advirtamos que, en el período de monarquía anterior, el liberalismo moderado comenzó permitiendo sólo el voto a un censo de varones propietarios que contribuían a la Hacienda Pública con sus impuestos (sufragio censitario), o que tuvieran estudios. En 1837, por ejemplo, sólo votaban el 4,3 por 100 de los hombres españoles. Los liberales progresistas fueron ampliando ese margen, pero sólo con los republicanos se consigue el sufragio universal al conceder el voto a la mujer en 1931, que es ejercido por vez primera en 1933.

Los moderados siempre habían alegado que las clases bajas eran ignorantes y debían ser excluidas de los procesos políticos; pero a la vez poco hacían por su instrucción, con lo que se cerraba el círculo agobiante de dominación política de la burguesía terrateniente y oligárquica.

Eso explica que una de las prioridades de los republicanos (herederos de los liberales progresistas), y de los socialistas coaligados con ellos, fuera la modernización del sistema escolar, anclado en la Ley Moyano.

Para tal reforma se contaba con precedentes pedagógicos experimentales —que se habían ido llevando a cabo un poco al margen, cuando no en contra, del sistema oficial anterior—, como los que vamos a exponer.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en Madrid por Giner de los Ríos, ya había ensayado en su Instituto-Escuela un currículo de continuidad entre primaria y secundaria, superando así en aquel centro el principal arcaísmo de la LM. También había ejercido una gran labor de renovación pedagógica dirigida a educadores a través del Museo Pedagógico o los Congresos Pedagógicos. En la Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas la ILE ejercía su acción sobre los universitarios, y a través de su infiltración en la Junta de Ampliación de Estudios orientaba la formación de investigadores en el extranjero. La ILE representa el esfuerzo reformista de las «clases cultivadas» a las que nos hemos referido antes, preocupadas por la «regeneración» moderna de España.

En Cataluña las acciones de vanguardia pedagógica aún eran más amplias, y sin el carácter elitista de la ILE. A comienzos de siglo, Francesc Ferrer i Guardia trabaja en la llamada Escuela Moderna, de orientación anarquista; fue fusilado bajo el gobierno conservador de Maura, tras la Semana Trágica de Barcelona, pero su legado se prolongó en las actividades de la CNT con niños y adultos. Por otros lados, los impulsos renovadores de L'Institut d'Estudis Catalans, la Casa dels Nens, l'Escola del Bosque y l'Escola del Mar dan fe de esa efervescencia modernizadora; a ella quedaron asociados tiempo después nombres señeros de la pedagogía como Rosa Sensat o Pau Vila.

Por el lado socialista se lleva la cultura a los obreros en las Casas del Pueblo, y Núñez de Arenas ensaya en la Escuela Nueva el plan de estudios y las técnicas para un sistema de enseñanza unificado.

En el bando conservador de la escuela privada, en las antípodas de liberales y sindicalistas, los padres Poveda (teresianas) y Ayala se habían esforzado en la búsqueda de la excelencia educativa, en la formación de elites, de dirigentes cristianos; por el contrario, las escuelas del Ave María del padre Manjón constituyeron un éxito pedagógico, orientado a extender la educación cristiana sin distinción de clases.

Los diversos gobiernos de la Monarquía habían permanecido al margen de todos esos esfuerzos renovadores de la sociedad civil que acabamos de mencionar o los habían reprimido, manteniendo básicamente la LM. Con el advenimiento de la República, se inicia una reforma general de la educación desde el Estado apoyándose en algunos de esos precedentes.

Del Ministerio de Instrucción Pública (MIP), durante el primer bienio republicano (1931-1933), se hizo cargo el PSOE, que puso al frente a Fernando de los Ríos y hombres de su confianza, formados en o influidos por la ILE.

A diferencia de los gobiernos anteriores, los republicanos entendieron que, en la modernización educativa del país, lo prioritario no era la Universidad, centro de privilegiados, sino la enseñanza primaria y secundaria (por ese orden). Comprendieron que más importante aún que modernizar el plan de estudios era atender a la escolarización efectiva, empezando por la escuela primaria. Calcularon un déficit de escolarización del 45 por 100, que se traducía en la necesidad de crear 27.151 escuelas nuevas; naturalmente se trataba de escuelas públicas gratuitas, pues las clases pudientes ya estaban escolarizadas en los colegios de pago. Para ello se aprobó un plan quinquenal de construcción según el cual el primer año se levantarían 7.000 escuelas, y 5.000 en cada una de las siguientes anualidades (DE PUELLES, 1991: 337).

Las realizaciones no llegaron a tanto, sobre todo durante el bienio republicano de derechas (1933-1936); mas el esfuerzo escolarizador y modernizante de este período, dados los tiempos de crisis económica mundial que corrían (crack de 1929), no tiene parangón en la historia de España. El presupuesto del MIP prácticamente se duplicó en un año, las plazas nuevas de maestros creadas anualmente casi se cuadruplicaron, y el número de institutos durante la República se elevó al doble (DE PUELLES, 1991: 247).

Pero el choque frontal del MIP con el bloque tradicionalista y conservador no provino de estos afanes escolarizadores o de gratuidad, sino de otro objetivo suyo: construir un sistema de enseñanza unificado y laico, es decir, neutral en materia religiosa, siguiendo el modelo francés. Esto último suponía retirar los símbolos religiosos de las escuelas y eliminar allí la enseñanza

confesional de la Religión. No obstante, los padres podían pedir instrucción religiosa para los hijos en su centro, pero sólo en ese caso las autoridades proporcionarían un profesor a tal efecto.

Este planteamiento constituía una bomba para la Iglesia, cuya beligerancia contra aquella república, hija inicial del liberalismo progresista, había comenzado bastante antes de este proyecto. Ya mientras se discutía la Constitución de 1931 en las Cortes, los obispos escribieron una pastoral conjunta en la que incluían una cita literal del papa León XIII que no tiene desperdicio: «De todo lo expuesto se sigue que en modo alguno es lícito pedir, defender ni conceder la libertad de pensar, de enseñar, de escribir y de cultos, como si estas facultades fuesen un derecho concedido al hombre por la naturaleza» (Encíclica Libertas).

Además, las orientaciones de los obispos no se limitaron a reflexiones de filosofía política. En 1932 una nueva pastoral colectiva conminaba a los católicos a boicotear la escuela pública («se prohíbe severamente la asistencia a las escuelas acatólicas, neutras o mixtas...») y excomulgaba a los legisladores republicanos (De Puelles, 1991: 326).

Entre éste y otros conflictos, como el de la Reforma Agraria, el enfrentamiento civil de las dos Españas se iba cociendo, la «guerra» escolar era sólo una punta de iceberg. El bloque representativo de los intereses de la burguesía agraria y conservadora, con ideario tradicionalista y católico que le sumaba adeptos de otras clases, apretaba filas por un lado; los intelectuales y burguesía europeísta y/o autonomista, circunstancialmente aliados a la clase obrera, por otro. Los primeros se organizaron legalmente en torno a la derechista CEDA, pero a la vez conspiraban con los militares para liquidar al régimen con un golpe de Estado. Los segundos, que se agruparían finalmente en el Frente Popular, tenían intereses contrapuestos entre sí, puesto que el movimiento de partidos y sindicatos obreros aspiraba a llevar las transformaciones sociales más allá de una modernización liberal; por otra parte, el anarquismo de la CNT, el sindicato mayoritario, no encajaba por ejemplo con el SEL estatalizado de la República, ni con la construcción del nuevo Estado, por muy moderno que éste fuera.

Los problemas de orden público derivados de acciones incontroladas de extremistas de ambos bandos, asesinatos incluidos, hicieron aún más difícil la supervivencia del régimen. Su carácter liberal avanzado, propio de sociedades modernas con burguesía muy evolucionada y amplia clase media, no tenía base firme en una España atrasada. En cambio, las desigualdades sociales habían creado algunas condiciones para una revolución obrera que se manifestaron en la parte republicana durante la guerra civil; mientras tanto, en la «zona nacional», el movimiento obrero fue liquidado con la contundencia propia de un régimen fascista pero a la española, con una peculiar ideo-

logía de integrismo religioso antimoderno. El desenlace de la contienda enterró la modernización del SEL emprendida por los republicanos. Sus pretensiones tan avanzadas de escolarización plena, unificación de la red escolar, libertad religiosa y de cátedra, que apuntaban ya hacia un SELS, tuvieron que esperar cuatro décadas.

VII. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANQUISTA: TRADICIONALISMO REACCIONARIO Y DOBLE RED

La victoria del bando nacional tuvo repercusiones tremendas sobre el sistema educativo. Las enumeraremos brevemente antes de ocuparnos de algunas de ellas: el laicismo se sustituye por el confesionalismo forzoso; se suprimen la libertad de cátedra, la educación mixta, la unificación de la red escolar y el uso de lenguas distintas del castellano; se expulsa de la enseñanza a los funcionarios que dieron clase durante la República, acusados de militantes republicanos, simpatizantes o colaboradores pasivos; se expurgan las bibliotecas y se destruyen libros de autores liberales, marxistas o anarquistas.

Por esta razón, pese a que la estructura del sistema educativo vuelva a los cauces de doble red de la LM, no lo calificamos de SEL, sino de Sistema Educativo Dictatorial en versión franquista (SEF); pues aunque éste conserve el carácter clasista del primero, no incluye conquistas modernas liberales de primera hora, como es la libertad de pensamiento. Aun cuando ambos sistemas se acomoden y reconcilien con una similar estructura de clases, responden a formas de dominación e ideologías políticas distintas.

La Religión y la Formación del Espíritu Nacional (FEN) se convierten en asignaturas obligatorias desde la primera enseñanza a la Universidad; la Iglesia se encarga de inspeccionar todos los centros para el cumplimiento con la primera materia que ella misma imparte, la Falange vela por la segunda. Desde ambas materias se combate el pensamiento moderno en su integridad; no sólo se ataca al régimen liberal de partidos, sino a la libertad de pensamiento misma como perniciosa. Además, eclesiásticos y falangistas censuran los libros de texto de las demás materias: autores como Voltaire y Rousseau son ridiculizados abiertamente, Nietzsche y Freud silenciados. Con mayor ahínco si cabe es también censurada o expuesta torcidamente toda alusión a Marx o a los partidos afines al movimiento obrero.

Como muestra del talante de los libros de FEN, sirva este fragmento de un manual destinado a Enseñanza Primaria, de 1947, año de hambre en España:

> Por su intervención decisiva y con éxito en la vida de la Patria; por haber librado a España de sus enemigos; por conducirnos acertadamente en la guerra y en la paz; por haber abierto una era de prosperidad, trabajo y orden, es por lo que llamamos a Franco

Salvador de España. EJERCICIOS. Recorte y pegado de su fotografía en el cuaderno de clase. Dictado sencillo de los hechos más salientes de su vida y composición de frases de gratitud, respeto, obediencia y adhesión al Caudillo (*apud* OTERO, 1996: 22).

La construcción de escuelas se paraliza en la postguerra y se vuelve a la doble red curricular de la LM: una enseñanza primaria terminal hasta los doce años, destinada a las clases trabajadoras, y un bachillerato encaminado a la Universidad, cuyo curso de ingreso se comenzaba a los nueve años. La primaria podía conectar luego con los estudios de FP, en sucesivos grados de aprendiz, oficial o maestro de taller.

Hasta los años sesenta, la situación española responde estructuralmente, aún con mayor crudeza, a lo que los sociólogos Baudelot y Establet denunciaron respecto a la escuela capitalista en Francia: una red sin prestigio social de Primaria y Profesional (PP) para trabajadores; y otra de Secundaria-Superior (SS) para clases acomodadas y dirigentes (BAUDELOT y ESTABLET, 1976). Pero, a diferencia del sistema francés, la Iglesia va a desempeñar una función de primer orden en la red SS.

En sus comienzos, la Dictadura no sólo abandona la creación de institutos, sino que elimina centros de este tipo creados por la República. En 1937, en plena Guerra Civil, fueron suprimidos 38 institutos en la zona nacional. El alumnado de instituto desde 1950 a 1960 se reduce de 53.702 a 35.749, mientras que el de centros religiosos de bachillerato pasa de 104.005 a 136.508 (MEDINA, 1977: 117). La Iglesia, pues, retoma este campo, que le había sido prioritario en tiempos de Alfonso XIII, y se dedica a atender y controlar sobre todo la educación de la clase media y alta, en armonía con el nuevo régimen.

Los gobiernos de la Dictadura facilitan créditos y subvenciones a las órdenes religiosas para la apertura de centros, que con el tiempo llegaron a sextuplicarse. Como en los buenos tiempos de los moderados, los religiosos fueron autorizados a dar clase de bachiller sin título universitario, sustituyendo así a los miles de licenciados depurados. El incremento de vocaciones religiosas de la postguerra permitió de ese modo la expansión ideológicamente controlada de este sector escolar.

El plan de Bachillerato que más años estuvo vigente constaba de cuatro cursos para el título de bachiller elemental y dos para el de bachiller superior. Tales títulos no se obtenían si no se aprobaban previamente sendos Exámenes de Reválida, realizados en los institutos; a través de estas pruebas el Ministerio pretendía, acertadamente, que el nivel académico de los centros no fuera muy dispar. Seguía luego el Curso Preuniversitario y las Pruebas de Madurez, las cuales se realizaban en la Universidad. Aprobadas éstas, no había «numerus clausus», ni nota de corte para elegir carrera; salvo en las Escuelas Técnicas Superiores, en las que durante muchos años se practicó un

terrorífico examen de ingreso, que aseguraba el elitismo de la profesión de ingeniero o arquitecto.

La presencia de la Iglesia en la Universidad se llevó a cabo, sobre todo, a través de los miembros del Opus Dei, que durante muchos años, por designación ministerial, acapararon la composición de los tribunales que concedían las cátedras, y de ese modo multiplicaron sus efectivos entre el profesorado; adicionalmente, a principios de los sesenta, el Estado reconoce los Estudios Generales de Navarra como Universidad privada del Opus.

El «trabajo sucio» político en la Universidad corría a cargo de la Falange, cuyos afiliados monopolizaron inicialmente los cargos de rector y decano. Los universitarios eran obligados a pertenecer al Sindicato Español Universitario (SEU), gobernado por la Falange, de lo contrario se les negaba la matrícula. Grupos falangistas de alumnos denunciaban a los compañeros o profesores no afectos al régimen a la policía secreta franquista, la temible Brigada Político-Social, o les propinaban impunemente palizas amenazadoras.

A pesar de tal represión, desde el curso 1955-1956 los disturbios estudiantiles contra la Dictadura y las actividades de organizaciones universitarias clandestinas (FUDE, FLP, FOC, etc.) no dejaron de sucederse hasta la muerte de Franco, reclamando libertades. Al igual que en el mundo obrero, en la Universidad el PCE (PSUC en Cataluña) fue el partido más numeroso, más activo y más castigado de la clandestinidad antifranquista; pero su número de militantes era muy pequeño en comparación con la masa de universitarios sin partido que se movilizó contra la dictadura a partir de los años sesenta; aquellos hijos mimados del régimen se revolvían contra un Estado que política y culturalmente presentaba rasgos premodernos.

Para completar el cuadro debemos hacer también referencia a la escuela primaria, la hermana pobre del SEF, muy a tono con la condición de sus destinatarios. La Iglesia, al terminar la guerra, ponía casi todos sus efectivos docentes en la red SS, de modo que en la primaria pública los maestros y maestras represaliados, es decir, la mayoría de quienes tenían plaza, fueron sustituidos al principio por gente afín al régimen (algunos sin título): tradicionalistas, falangistas, excombatientes «nacionales», etc.

Tan desastrosa situación de la primera enseñanza comenzó a cambiar a partir del I Plan de Desarrollo (1963). Por estos años se acomete más seriamente la construcción de escuelas, que hasta entonces apenas superaba el crecimiento de la población; se amplía el período de escolaridad primaria hasta los catorce años; se admite la posibilidad de pasar con el certificado de escolaridad primaria, obtenido a los catorce años, a tercero de bachillerato (curso que iniciaban a los doce años quienes habían comenzado secundaria a los diez); se empieza a exigir el título de bachiller superior para matricularse como alumno de Magisterio, como se hacía en tiempos de la República.

Lo que estaba ocurriendo era que el despegue económico de los años sesenta producía transformaciones en la estructura social. La inversión exterior, el turismo, las remesas de los emigrantes españoles desde el extranjero dieron un impulso definitivo a la economía. Se generaron nuevos empleos que exigían alguna mano de obra mejor cualificada; entre los padres ascendidos a nueva clase media urbana o a trabajadores mejor pagados se crean expectativas de dar a sus hijos la educación que ellos no pudieron tener en la nefasta postguerra. Como la educación primaria, que se impartía en las llamadas Escuelas Nacionales, no tenía prestigio, hay una demanda creciente de bachillerato; se atiende abriendo, con la colaboración de los municipios, Secciones Filiales de los institutos, Colegios Libres Adoptados, turnos de tarde-noche, etc. El bachillerato elemental de secundaria tendía a desbancar a la escuela primaria; la vieja estructura de la LM, reeditada por el SEF, que planteaba el bachillerato como meta alejada de la clase trabajadora, comenzaba a hacer agua por todas partes. En 1966 se produjo el rebasamiento; entre los alumnos de diez años fueron más numerosos quienes cursaban primero de bachillerato que los que seguían en la red primaria. Aun sin la Reforma de 1970, de todos modos el sistema de doble red ricos-pobres estaba sentenciado; en poco tiempo las Escuelas Nacionales de primaria se hubieran quedado casi vacías de alumnos mayores de nueve años (CARABAÑA, 1997). También aumentó notablemente la cifra de universitarios al final de la década. La expansión escolar que se experimentó en Europa en los años cincuenta nos estaba llegando a nosotros con más de una década de retraso.

Las necesidades creadas por la modernización económica en marcha, tras veinte años de atraso e incluso hambre de postguerra, crearon una situación distinta que requería también una modificación del SEF. La LGE de 1970 iniciará esa reforma modernizadora.

VIII. HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO MODERNO LIBERAL-SOCIAL

El sistema escolar de doble red, iniciado en España con la LM y proseguido en el SEF, también fue característico de las sociedades capitalistas europeas de régimen democrático, hasta la segunda mitad del siglo XX, aunque no le habían faltado críticas.

Esta estructura escolar, tempranamente bifurcada para ricos y pobres, desempeñaba muy bien la función reproductora de las diferencias de clase generadas por las relaciones sociales; pero, en cambio, desde que el movimiento obrero divulgó su propia opinión crítica entre la clase baja, y llevó a cabo alguna revolución, ya no cumplía la función legitimadora para con el

régimen liberal. La clase trabajadora conocía el agravio comparativo de que en la URSS la educación era gratuita e idéntica para toda la población, mientras que en el Occidente liberal había una enseñanza sin porvenir para obreros y otra muy distinta para las clases pudientes.

Esta y otras desigualdades fueron invocadas como motivos de agitación revolucionaria, por la izquierda del movimiento obrero, durante el primer tercio del siglo XX en Alemania, Italia, Francia y España. Como respuesta emergen los fascismos, que cuando llegan al poder, apoyados por las clases amenazadas, suprimen las conquistas políticas liberales para aplastar mejor a las fuerzas populares, y terminan enfrentándose también a los regímenes liberales extranjeros en un afán de expansión nacionalista; era la segunda Guerra Mundial.

En la postguerra europea subsiguiente, la economía se reconstruye bajo formas más modernas, neocapitalistas, asentadas en un nuevo equilibrio de clases; el Estado correspondiente se caracterizará por una mayor atención a los derechos asistenciales, de protección social, que hicieran más llevadera la existencia de las clases bajas. Este estado, que será conocido como liberal-social, o Estado del Bienestar, es el que va a llevar a cabo las reformas comprensivas en la segunda mitad del siglo. La escuela comprensiva (o inclusiva) consiste en enseñanza obligatoria gratis para toda la población, al menos hasta el término de la primera etapa de secundaria, bajo un currículum general unificado, guiado por el principio de la integración. Según todos los estudios disponibles, de la separación temprana en líneas divergentes se siguen mayores desventajas para la clase trabajadora. Era el caso del SEL y el SEF en España, con el agravante de que la escolarización distaba mucho de ser plena.

En países comunistas aplicaron desde el principio esa estrategia del currículum unificado. También en EEUU se puso en marcha esa corrección del SEL, justificándola con la Teoría del Capital Humano o similares. En Europa Occidental las reformas comprensivas, en el marco de Estados Liberal-Sociales, comenzaron en Escandinavia y Gran Bretaña desde finales de los cincuenta, y una década más tarde se fueron extendiendo a países mediterráneos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990: 11-12).

Este nuevo sistema, con ayuda del discurso meritocrático, se mostrará muy eficaz en su función legitimadora de los regímenes liberal-sociales.

En España, la primera reforma comprensiva arranca de la llamada Ley Villar promulgada en plena dictadura (LGE, 1970). Y también aquí, además de constituir un proceso modernizador, pretende ser una respuesta política al creciente descrédito del régimen.

El proyecto fue adoptado siguiendo las recomendaciones de la OCDE (MEDINA, 1977: 136), ante los cambios económico-sociales que estaban ocu-

rriendo: quizá el más significativo era el aumento de la clase media y la aparición de una clase trabajadora más acomodada cuyos miembros aspiran a que sus hijos estudien bachillerato y carrera, en lugar de sólo primaria. Sin embargo, la escolarización plena aún no se había consumado, las tasas de escolarización secundaria y superior eran de las más bajas de Europa, el presupuesto educativo irrisorio, el coste económico del bachillerato para las familias altísimo, debido a la privatización. Sendos informes de la UNESCO también abundaron en esos extremos (LERENA, 1986: 248-249).

La constitución de la EGB, como tramo de escuela unificado, obligatorio y gratuito de verdad hasta los trece-catorce años, ponía en marcha una reforma comprensiva al uso europeo; pero sin los componentes liberales: sin libertad de pensamiento, sin consejos escolares, con la Religión obligatoria, cte. Este residuo premoderno del SEF, aún presente en la LGE, fue eliminado con la llegada de la democracia por la acción de los gobiernos de UCD (1977-1982) y luego los del PSOE. Con todo ello, el tramo comprensivo abarcaba los seis cursos de primaria, y dos de secundaria (7.° y 8.° de EGB) aunque camuflados al ser impartidos por maestros para abaratar la Reforma. Fue la primera enmienda seria y estable a la LM, desde los abortados intentos republicanos.

En el desarrollo de esta reforma aparecieron deficiencias. Por un lado mantenía la Universidad hecha un caos lleno de conflictos, con profesores mal pagados, planes de estudio obsoletos y métodos de enseñanza arcaicos. Por otro, la FP, al menos en su primer tramo, se nutría en exceso de fracasados de EGB.

Lo más inquietante era que el índice de abandonos escolares al final de la básica y en el transcurso de secundaria era muy alto; y se cebaba en las clases bajas. En los países escandinavos, por la menor distancia entre las clases en cuanto a nivel de vida y cultura, no se habían producido esos resultados tan escandalosos.

La solución adoptada por la LOGSE, retórica pedagógica aparte, fue rebajar los obstáculos académicos, para que los alumnos fueran pasando de un curso a otro sin muchos tropiezos hasta los dieciséis años (Primaria y ESO). Pero como vimos en otro lugar el alto índice de fracaso se mantiene. Para subsanarlo harían falta acciones sociales y escolares más profundas.

En lo que se refiere a la dicotomía privada-pública, los gobiernos democráticos adoptaron una solución salomónica. Se subvenciona la educación obligatoria cursada en los centros privados que presten ese servicio público; para ello han de firmar conciertos con el Estado en los que se les exigen condiciones mínimas: enseñanza reglada gratis, consejo escolar democrático, admisión abierta barcmada, presunto margen de libertad de cátedra sin atacar el ideario del centro.

La reconciliación de la Iglesia Española con las ideas democráticas se inicia a fines de los sesenta, tras el Concilio Vaticano II, y ha permitido, no sin dificultades, un mayor entendimiento con nuestra democracia restaurada, a su vez nada beligerante contra el clero; aunque la jerarquía eclesiástica acostumbra a considerar como un ataque cualquier libertad legislada moderna que vaya en contra de su doctrina (legalización del divorcio o las uniones homosexuales, despenalización parcial del aborto, reproducción asistida). En la actualidad los alumnos no universitarios de centros religiosos suman más de un cuarto del total. Dichos centros mantienen el «prestigio de clase» anterior, y siguen impartiendo una educación menos abierta a la libertad de pensamiento, amparándose en la libertad de escoger centro. Pese a ello la iglesia no ha dejado de plantear conflictos políticos en torno a la docencia de religión —que mantiene bajo su control en la escuela pública—, a la captación propia de más dinero de los impuestos generales, a la impartición de una materia de educación cívica, etc.

Los conflictos más sobresalientes del sector educativo en esta nueva etapa fueron la huelga del movimiento estudiantil del 87, sobre todo en las EEMM públicas (BUP y FP), y la huelga de profesores de ese mismo nivel el curso 87-88.

El primer conflicto, que tuvo conmocionados los *mass media*, se saldó con una retahíla de pequeñas mejoras sociales, sobre todo para la Secundaria pública: mayor participación del alumnado en los consejos, gratuidad total de la Secundaria Pública, creación de puestos escolares, incremento de becas, congelación de tasas universitarias según IPC, acceso desde la FP II a ciertos estudios universitarios.

El curso siguiente los profesores de aquellos estudiantes rebeldes protagonizaron la huelga docente más larga desde hacía medio siglo. El aumento de exigencias y dificultades en la profesión, no correspondido por la mejora de sueldos, y el trato displicente del ministro Maravall enconaron aquel conflicto, que le costó el cargo. Su sucesor, Javier Solana, sentó las bases de una paz laboral que aún perdura en este momento; pero no pudo evitar desde entonces el desapego de una parte del profesorado por algunas políticas educativas derivadas de la LOGSE. La Reforma LOGSE fue bien acogida entre los antiguos profesores de FP, no tanto por los maestros, y contó con la desafección mayoritaria de los profesores de bachiller; éstos consideraban la ESO una enseñanza muy devaluada respecto al antiguo BUP, ahora reducido a sólo dos cursos sin COU.

La Ley de Reforma Universitaria, LRU (1983), completó el plan de modernización democrática del antiguo SEF, organizando la enseñanza superior. La LRU concedía a los claustros democráticos de las universidades autonomía para dotarse de estatutos propios, elegir Rector, controlar el gasto,

etc. A partir de entonces los órganos de gobierno de la Universidad sacan plazas a concurso, adaptan los planes de estudio del Consejo de Universidades, pueden crear títulos propios. Los profesores se organizan por Áreas de Conocimiento y Departamentos, más democráticos que la antigua vinculación por cátedras. Posteriormente, en la Ley de Universidades (LU, 2007) se ponen las bases para la incorporación española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

TABLA 12.1
Tasas de escolarización años ochenta

EDAD	% 1980-81	% 1985-86	% 1988-89
Trece años	94,17	99,09	100,00
Catorce años	83,15	90,14	98,24
Quince años	68,52	76,15	85,79
Dieciséis años	51,82	60,24	70,27

FUENTE: FOESSA 1994, p. 1120 (extracto).

No quisiera terminar sin llamar la atención sobre algunos datos. En la tabla 12.1 se muestra cómo hasta el curso 1988-1989 no se consiguió en España la plena escolarización hasta los trece años. Obsérvese también la alta tasa de escolarización de las cohortes de quince y dieciséis años, en fechas en que no era obligatoria.

Como ha podido verse, a lo largo de este apartado, la aplicación democrática de la LGE y la LOGSE forman parte de un mismo proceso de construcción de un SELS. En él, a la libertad de circulación de ideas, característica de la Modernidad liberal, se suman facilidades sociales para la educación, costeadas por el Estado con cargo a impuestos.

Las ventajas del SELS sobre el SEL no borran las diferencias de origen social en la apropiación de títulos académicos y las profesiones subsiguientes; pero son preferibles estas conquistas sociales a la situación descaradamente excluyente de la doble red en el SEL español y el SEF. Felizmente, aunque en forma desigual, en las sociedades modernas avanzadas a las que España se ha incorporado, todos los ciudadanos acceden al mismo currículo de educación gratuita al menos hasta la edad laboral.

Las generaciones jóvenes actuales, instaladas desde su nacimiento en el régimen democrático de 1978 y en el SELS, como si fueran formas «natura-

les» de existencia social, a menudo no aprecian el cambio que ha supuesto para España la consolidación de tales conquistas modernas (que también pueden retroceder si no se defienden). Este capítulo pretende contribuir a que no se pierda esa memoria histórica, como corolario de un libro de Sociología de la Educación.

Para nosotros la educación, entre otras cosas, aún sigue consistiendo en transmitir las conquistas universales de la humanidad en el campo del saber, del arte, del respeto a los derechos humanos y en el campo de la educación moderna misma, a las nuevas generaciones. Dar a conocer cuán penosa resultó la acumulación de ese patrimonio también es importante para que las y los jóvenes aprendan a valorarlo, conservarlo y hacerlo crecer en estos tiempos presuntamente postmodernos.

SISTEMAS EDUCATIVOS

SISTEMAS	DERECHOS MODERNOS INICIADOS O ESTABLECIDOS	MODO DE DESARROLLO	MODO DE PRODUCCIÓN	CARACTERÍSTICAS
PREMODERNO	Ninguno	Preindustrial	Feudal o similares	• Desescolarización masiva • Una escuela elitista y otra de beneficencia • Pedagogía de segregación total
LIBERAL	• Civiles y políticos • Asistenciales nulos o mínimos (ampliables)	Preindustrial o industrial	Capitalista	• Avance de la escolarización • Doble red • Pedagogía competitiva y segregadora
FRANQUISTA (FASCISTA/ DICTATORIAL)	• Asistenciales mínimos (ampliables)	Preindustrial o industrial	Capitalista	• Escolarización variable • Doble red por lo general • Pedagogía dictatorial
COMUNISTA	• Asistenciales amplios	Preindustrial o industrial	Colectivista de estado	• Escolarización plena • Escuela comprensiva (inclusiva) • Pedagogía dictatorial
LIBERAL SOCIAL	• Civiles y políticos • Asistenciales amplios (recortables)	Industrial avanzado	Neocapitalista	• Escolarización plena • Escuela comprensiva (inclusiva) • Pedagogía integradora

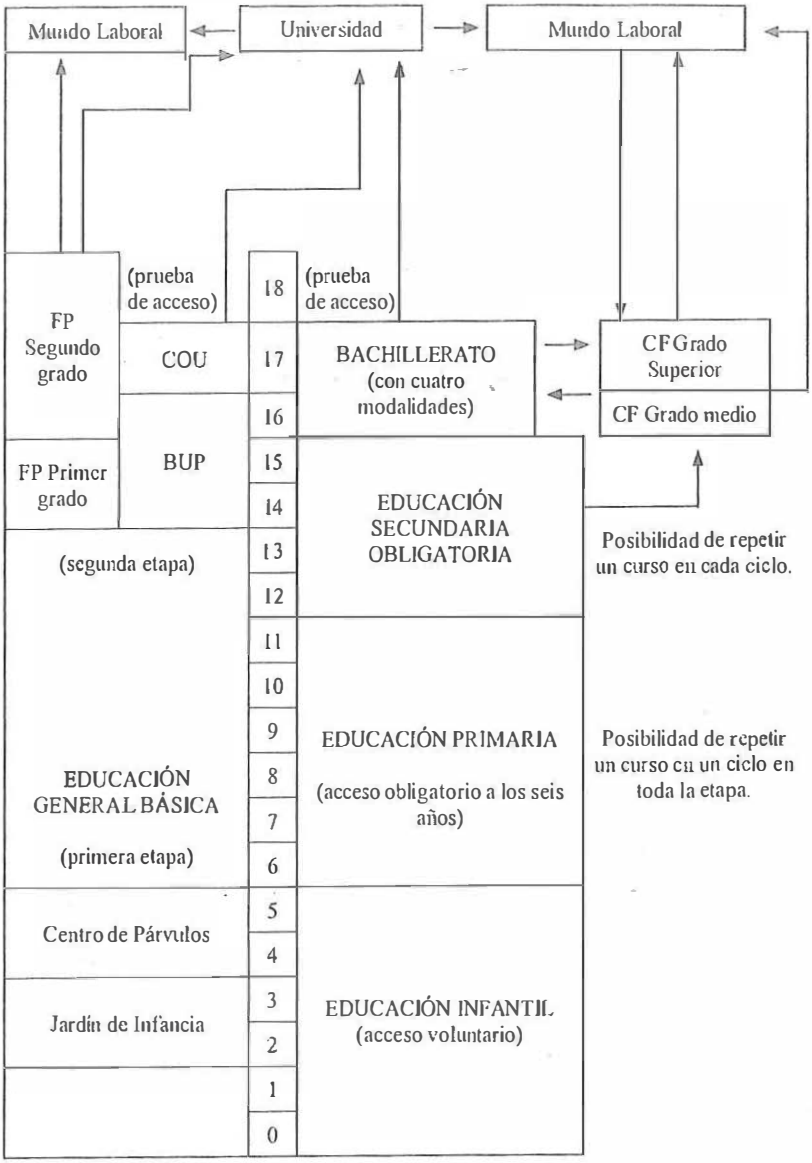
ESTRUCTURA ESCOLAR DE DOBLE RED

<table>
<tr><th colspan="3">RED SECUNDARIA/SUPERIOR
(clases acomodadas o instruidas)</th><th></th><th>RED PRIMARIA/PROFESIONAL
(clases populares)</th></tr>
<tr><td colspan="3">Universidad</td><td>18</td><td rowspan="6">Mundo laboral

Aprendices o Profesional</td></tr>
<tr><td colspan="3">Prueba de madurez</td><td rowspan="2">17</td></tr>
<tr><td colspan="3">Preuniversitario C o L</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reválida Bto. Superior</td><td rowspan="2">16</td></tr>
<tr><td>6.° C</td><td>6.° L</td><td></td></tr>
<tr><td>5.° C</td><td>5.° L</td><td>15</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reválida Bto. Elemental</td><td>14</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3">4.°</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">3.°</td><td>13</td><td rowspan="8">Primaria Terminal</td></tr>
<tr><td colspan="3">2.°</td><td>12</td></tr>
<tr><td colspan="3">1.°</td><td>11</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ingreso</td><td>10</td></tr>
<tr><td colspan="3">Preparatorio</td><td>9</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="3">Alfabetización</td><td>8</td></tr>
<tr><td>7</td></tr>
<tr><td>6</td></tr>
<tr><td colspan="3">Parvulario</td><td></td><td>Parvulario</td></tr>
</table>

Estructura segregadora típica del Sistema Educativo Liberal.
En España se introdujo con la Ley Moyano (1857) y se prolongó, con diversas modificaciones, hasta 1970 (LGE), salvo el breve paréntesis más inclusivo de la Segunda República.

De la LGE (1970) a la LOGSE (1990)



BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALBERDI, I. (1999): *La nueva familia española*, Taurus, Madrid.

ALONSO, L.E. (1999): *Trabajo y ciudadanía*, Trotta, Madrid.

— (1989): «Acción comunicativa y proyecto democrático», en *Acontecimiento*, Octubre, pp. 63-74.

ALTHUSSER, L. (1977): «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en *La filosofía como arma de la reacción*, Siglo XXI, México.

ANDERSON, P. (2002): *El Estado Absolutista*, Siglo XXI, Madrid, 9.ª ed.

BAUDELOT, C., y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México.

BAUDRILLARD, J. (1978): *A la sombra de las mayorías silenciosas*, Kairós, Barcelona.

BECK, U. (1992): *Risk Society*, Sage, Londres (ed. esp. 1998).

— (2000): *Un nuevo mundo feliz*, Paidós, Barcelona.

BECK, U., y BECK-HERSHEIM, E. (2003): *La individualización*, Paidós, Barcelona.

BECK, U., GIDDENS, A., y LASH. S. (1997): *Modernización reflexiva*, Alianza, Madrid (v.o., 1994).

BECKER, G.S. (1983): *El Capital Humano*, Alianza, Madrid.

BELL, D. (1973): *The Coming of Postindustrial Society*, New York, Basic Books. Hay traducción española: BELL, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Alianza, Madrid.

BERGER, P.L., y LUCKMANN, T. (1972): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, código y control*, Akal, Madrid.

BOLÍVAR, A., y TABERNER, J. (2002): «Introducción» a DURKHEIM, E., *La educación moral*, traducción y edición de los mismos, Madrid, Trotta

BOUDON, R. (1981): «Undesired consecuences and types of structures of systems of interdependence», en Blau, P.M., y Merton, R.K. (comps.), *Continuities in structural inquiry*, Londres, Sage.

— (2002): «Sociology that really matters», *European Sociology Review*, 18.

BOURDIEU, P. (1991a): *La distinción*, Taurus, Madrid.

— (1991b): *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.

— (1997): *Sobre la televisión*, Anagrama, Barcelona.

— (2000): *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, P., y PASSERON, J.V. (1977): *La reproducción*, Laia, Barcelona.

BOWLES, S., y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI. Madrid.

CABRERA RODRÍGUEZ, L. (1996): «Desempleo y educación en España», en *V Conferencia de Sociología de la Educación* (Comunicación en facsímil), Tarragona.

CALERO, J., y BONAL, X. (1999): *Política educativa y gasto público en educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

CALERO, J., y ORIOL, J. (2005): «Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España», en NAVARRO, V., *La situación social en España*, Biblioteca Nueva, Madrid.

CALLE, A. (2005): *Nuevos movimientos globales*, Editorial Popular, Madrid.
CARABAÑA, J. (1985): «¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales», en *Revista de Estudios de la Juventud*, n.º 18, Madrid, Instituto de la Juventud.
— (1987): «¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?», en *Revista de Educación*, n.º 283, Madrid.
— (1997): «La pirámide educativa», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*, ICE-Universitat de Barcelona, Barcelona.
— (2000):«Títulos contra paro. ¿Protegen los estudios del desempleo?», *VIII Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid (ejemplar reprografiado).
CARABAÑA, J., y DE FRANCISCO, A. (comps.) (1993): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Pablo Iglesias, Madrid.
CASAL, J., y PLANAS, J. (2003): «Sistema de enseñanza y trabajo», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.), *Sociología de la Educación*, Pearson Prentice Hall, Madrid.
CASTELLS, M. (1997-1998): *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*, Alianza, Madrid.
COHEN-SEAT, G. (1961): *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*, PUF, París.
COLEMAN, J. (2001): «Capital social y creación de capital humano», en *Zona Abierta*, n.º 94-95, pp. 47-87 (v.o., 1988).
COLLINS, R. (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Akal, Madrid.
CROOK, S., *et al.* (1992): *Postmodernization*, Londres, Sage.
CROMPTON, R. (1997): *Clase y estratificación*, Tecnos, Madrid.
DAHRENDORF, R. (1975): *Homo Sociologicus*, Akal, Madrid (v.o., 1958).
DAVIS, K. (1969): *La Sociedad Humana*, Eudeba, Buenos Aires.
DE ESTEBAN, A. (1994): «Tipos de comunidad y vivienda», en DEL CAMPO, S., (1994) (ed.), *Tendencias sociales en España (1960-1990)*, Ediciones BBV, Bilbao.
DE PUELLES, M. (1991): *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Labor, Barcelona.
DEL CAMPO, S. (1985): «Familia», en *Tratado de Sociología*, Taurus, vol. II, Madrid, pp. 31-32.
DÍAZ MARTÍNEZ, C. *et al.* (2004): *Dinero, amor e individualización*, Instituto Asturiano de la Mujer-KRK ediciones, Oviedo.
DURKHEIM, E. (1971): *Las Reglas del Método Sociológico*, Shapire, Buenos Aires (v.o., 1895)
— (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid, (v.o., 1932, póstuma).
— (1989): *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, (v.o., 1922, póstuma)
— (2002): *La educación moral*, edición, traducción e introducción de A. Bolívar y J. Tabernero, Trotta, Madrid, (v.o., 1925, póstuma).
ECO, U. (1977, v.o., 1965): *Apocalípticos e Integrados*, Lumen, Barcelona.
ELSTER, J (1982): «Marxism, functionalism and game theory. The case for the methodological individualism», en *Theory and Society*, vol. 11, n.º 4, julio.
ETZIONI, A. (1999): *La nueva regla de oro. Comunidad y Moralidad en una sociedad democrática*, Paidós, Barcelona.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a): *La escuela a examen*, Eudema, Madrid.
— (1990b): *Juntos pero no revueltos*, Visor, Madrid.
— (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Barcelona.
FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.) (2000): *Sociología de la Educación*, Pearson Prentice Hall, Madrid.
FLAQUER, Ll. (1999): *La estrella menguante del padre*, Ariel, Barcelona.
FLECHA, J. R., GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*, Paidós, Barcelona.

FOESSA, *V Informe* (1994): Fundación Foessa, Madrid.
FROMM, E. (1980): «La aplicación del análisis humanista a la teoría de Marx», en FROMM, E. (comp.), *Humanismo Socialista*, pp. 249-266, Paidós, Barcelona (v.o., 1965).
— (1983): *Ética y Psicoanálisis*, FCE, Madrid.
FUKUYAMA, F. (1990): «¿El fin de la Historia?», en *Claves de la Razón Práctica*, n.º 1, pp. 85-96.
GARCÍA FERRANDO, M., *et al.* (comps.), (1992): *El análisis de la realidad social*, Alianza, Madrid.
GIDDENS, A. (1994): *Consecuencias de la Modernidad*, Alianza, Madrid (v.o., 1990).
— (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid.
GIL CALVO, E. (2000): *Medias miradas*, Anagrama, Madrid.
— (2006): *Máscaras masculinas*, Anagrama, Madrid.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1990): «Curriculum y diversidad cultural», en *Educación y sociedad*, n.º 11, FUHEM, Madrid, pp. 127-153.
GLENN, Ch. (1993): «Schooling and the Family Crisis», en *Revista Española de Pedagogía* (CSIC), LI, pp. 574-599, Madrid.
GOBERNADO, R. (2006): http://www.centrodeestudiosandaluces.es/ «Consecuencias sociales y culturales de la sobreeducación», en *Documentos de trabajo*, visitada 27.07.2006.
GOLDTHORPE, J.H. (2003): «Sociology as social science and cameral sociology: some further thoughts», en http://www.sociology.ox.ac.uk/swp.html, visitada 20.03.2007.
GOLDTHORPE, J.H. (1993): «Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro»., en CARABAÑA, J., y DE FRANCISCO, A. (comps.): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Pablo Iglesias, Madrid
GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): «Juventud y Valores», en *Paideía*, julio-septiembre.
GRAMSCI, A. (1984): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Nueva Visión, Buenos Aires.
GRIGNON, C., y PASSERON, J. C. (1992): *Lo culto y lo popular*, La Piqueta, Madrid.
HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa I y II*, Taurus, Madrid (v.o., 1981).
— (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid (v.o., 1985).
— (1999): «¿Tiene futuro el estado nacional?», en *La inclusión del otro. Estudios de Teoría Política*, Paidós, Barcelona.
HAKIM, C. (2005): *Modelos de familias en sociedades modernas*, CIS, Madrid.
HULME, D., y TURNER, M. (1990): *Sociology and Development: Theories, Policies and Practices*, Harvester Wheatsheaf, Nueva York.
INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA (1989): Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *Mujer y Educación (1984-1988)*, Cuaderno Bibliográfico n.º 3, Madrid.
JEREZ MIR, R. (1990): *Sociología de la Educación*, Consejo de Universidades, Madrid.
JOHNSON, H., *et al.* (1994): *El Cambio Social*, Paidós, Buenos Aires.
KAHN, J.S. (comp.) (1975): *El concepto de cultura. Textos fundamentales*, Anagrama, Barcelona.
KOHLBERG, L. (1982): «Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo», en *Infancia y aprendizaje*, n.º18, pp. 35-41.
KUHN, Th. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México.
LAMO DE ESPINOSA, E. (1996): *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia*, Nobel, Oviedo.
LANE, D. (1984): «Social Stratification and Class», en HOFFMAN, E., *et al.*, *The Soviet Polity in the Modern Era*, Aldine, Nueva York.
LASH, S. (1990): *Sociology of Postmodernism*, Routledge, Londres (ed. esp., 1997).
LATOUR, B. (1983): «Give me a laboratory and I will raise the world», en KNORR-CETINA y MULKAY (comps.), *Science Observed*, Sage, Londres.

LAUDAN, L. (1986): *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico*, Encuentro, Madrid.
LEFEBVRE, H. (1976): *La revolución urbana*, Alianza, Madrid.
LERENA, C. (1983): «Durkheim, entre la autonomía y la solidaridad» y «Weber y el desencanto o la razón desactivada», en *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*, Akal, Madrid.
— (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*, Zero, Madrid.
LÓPEZ CALVO, A., LÓPEZ CALVO, L., y TABERNER, J. (2004), «Reestructuración del mercado de trabajo y Formación Profesional Ocupacional. El caso de Córdoba», *Revista Española de Pedagogía*, año LXII, septiembre-diciembre, pp. 505-520, Madrid.
MARCUSE, H. (1968): *Eros y Civilización*, Seix Barral, Barcelona.
— (1971): *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, Alianza, Madrid (v.o., 1968).
— (1972): *El Hombre Unidimensional*, Seix Barral, Barcelona.
MARTÍ, MONTAÑÉS y VILLASANTE (2001): *Prácticas locales de creatividad social*, El Viejo Topo, Barcelona.
MARTÍNEZ ALIER, J. (1993): «Hacia una historia socioecológica: Algunos ejemplos andinos», en SEVILLA, E., y GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (eds.) (1993): *Ecología, Campesinado e Historia*, La Piqueta, Madrid.
MARTUCELLI, D. (1998): «Socialisation et desinstitutionalisation: le cas des adolescents», en *Recherches Sociologiques*, 1998/3, pp. 91-110.
MARX, K., (1978): *Crítica del Programa de Gotha*, Materiales, Barcelona.
— (1976): *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, Alberto Corazón, Madrid (v.o., 1859).
— (1970): *Manuscritos. Economía y Filosofía*, Alianza, Madrid.
MARX, K., y ENGELS, F. (1974): *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, Grijalbo, Barcelona.
— (1970): *La ideología alemana*, Grijalbo, México.
MCLUHAN, M. (1985, v.o. 1962): *La Galaxia de Gutenberg*, Planeta Agostini, Barcelona.
MEAD, M. (1982): *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, Paidós, Barcelona.
MEADOWS, D., *et al.* (2006): *Los límites del crecimiento 30 años después*, Galaxia Gutenberg/ Círculo de lectores, Madrid.
MEDINA, E. (1977): *La lucha por la educación en España*, Akal, Madrid.
MERTON, R. K. (1972): *Teoría y Estructura Sociales*, FCE, México.
MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1990): *La Mujer en España*, Madrid.
MOUFFE, CH. (1999): *El retorno de lo político*, Paidós, Barcelona.
NAESS, A. (1989): *Ecology, community and life style*, Cambridge University Press, Cambridge.
NAVARRO, V. (2005): *La situación social en España*, Biblioteca Nueva, Madrid.
OTERO, L. (1996): *Al paso alegre de la paz*, Plaza & Janés, Barcelona.
PALERM, A. (1980): *Antropología y Marxismo*, Nueva Imagen, México.
PARSONS, T. (1990): «El aula como sistema social: alguna de sus funciones de la sociedad americana», en *Educación y sociedad*, n.º 6, Fuhem-Icaria, pp. 173-195, Barcelona, reproducción de la versión castellana aparecida en *Revista de Educación*, n.º 242, 1976; v.o. en *Harvard Educational Review*, 1959, pp. 297-318.
POPPER, K. (1980): *La lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid.
RIESMAN, D., *et al.* (1981): *La muchedumbre solitaria*, Barcelona, Paidós, Barcelona.
RITZER, G. (1995): *Teoría Sociológica Contemporánea*, McGraw-Hill, Madrid.
ROGERS, E. (1969), *Modernization among Peasants*, Holt, Rinehart and Winston Inc., Nueva York.
ROSTOW, W. (1960), *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge.

SÁNCHEZ DE PUERTA, F. (1996): *Extensión Agraria y Desarrollo Rural*, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Madrid.
SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica*, Taurus, Madrid.
SAVATER, F. (1996): *El mito nacionalista*, Alianza Cien, Madrid.
SCHULTZ, Th.W. (1960), «Capital formation by education», en *Journal of Political Economy*, diciembre.
SCOTT, J. (1985), *Weapons of the Weak, Everiday of Peasant Resistance*, Yale University Press, Massachusetts.
SENNET, R. (2000), *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona.
SEVILLA GUZMÁN, E. (2006): *Desde el pensamiento social agrario*, SP-UCO, Córdoba.
SEVILLA GUZMÁN, E., y SEVILLA GUZMÁN, J. L. (1984): «La tradición sociológica de la vida rural: una larga marcha hacia el funcionalismo», en SEVILLA GUZMÁN, E. (coord.), *Sobre agricultores y campesinos*, Servicio de Publicaciones Agrarias, Madrid.
SEVILLA GUZMÁN, E., y GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (1993), «Ecología, campesinado e Historia: Para una reinterpretación del desarrollo del capitalismo en la agricultura», en SEVILLA GUZMÁN, E., y GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (eds.) (1993), *Ecología, Campesinado e Historia*, La Piqueta, Madrid.
SOROKIN, P., *et al.* (1965), I, II y III: *A Sistematic Source Book in Rural Sociology*, Russell & Russell, Nueva York (v.o., 1930-1932).
TABERNER, J. (1997): «Modernidad, Nuevos Movimientos Sociales y Agricultura Sostenible», en *Cuchará y paso atrá. Revista Cultural de Ciencias Sociales*, Sevilla, n.º 2, pp. 71-94.
— (1999): *Diez conceptos sociológicos para el Siglo XXI*, coedición IMSODOC, México, Fundación Mounier Madrid (2.ª ed., 2000).
— (2001): «Nacionalismo y Democracia», en *Acontecimiento*, n.º 59, Madrid.
TABERNER, J., BOLÍVAR, A., y VENTURA, M. (1995): *Formación ético-cívica y Educación Secundaria Obligatoria*, Proyecto Sur, Granada.
TABERNER, J., y ROJAS, C. (1985): *Marcuse, Fromm, Reich: el Freudomarxismo*, Madrid, reeditado en 2002 por Ediciones Pedagógicas, Madrid.
TEZANOS, J.F (1994): «Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas», en *Revista Internacional de Sociología*, mayo-diciembre 1994, pp. 89-135.
THUROW, L.C. (1983): «Educación e igualdad económica», en *Educación y Sociedad*, n.º 2, Akal, Madrid, pp. 159-171 (v.o., 1972).
TOLEDO, V. (1993): «La racionalidad ecológica de la producción campesina», en SEVILLA, E., y GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (eds.) (1993), *Ecología, Campesinado e Historia*, La Piqueta, Madrid, pp. 197-218.
TOURAINE, A. (1993): *Crítica de la Modernidad*, Temas de Hoy, Madrid.
— (1973): *La Sociedad Postindustrial*, Ariel, Barcelona (v.o., 1969).
TYLOR, E. B. (1975): «La ciencia de la cultura», en KAHN (comp.), *El concepto de cultura. Textos fundamentales*, Anagrama, Barcelona.
UGT Madrid (2000): «Situación y reivindicaciones del profesorado en la Enseñanza Secundaria Pública», Comisión Ejecutiva Regional de Enseñanza Pública, Madrid.
VALERO, A., y LENCE, C. (1995): «Nupcialidad, fecundidad y familia: la paradoja del comportamiento de la nupcialidad y la fecundidad en España», en *Revista Internacional de Sociología*, mayo-agosto.
VARELA, J. (1991): «La LOGSE, una reforma educativa para las nuevas clases medias», en SÁNCHEZ, J. (ed), *La Sociología de la Educación en España*, Gráficas Juma, Madrid.
WEBER, M. (1979): *Economía y Sociedad*, I y II, FCE, México.
— (1985): *Ensayos de Sociología de la Religión*, Taurus, Madrid.
— (1984): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, SARPE, Madrid.
WILLIAMS, R.W. (1980): *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Flamingo Editions, Londres.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid.
WRIGHT, E. O. (1993): «Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases», en CARABAÑA, J., y DE FRANCISCO, A. (comps.), *Teorías Contemporáneas de las Clases Sociales*, Pablo Iglesias, Madrid.

GLOSARIO DE AUTORES

ALTHUSSER, Louis (1918-1990)
Filósofo marxista francés. Como tantos marxistas en sus ensayos sociales no practicó la sociología convencional sino que intentó aportar teoría a una ciencia general de la sociedad, transdisciplinar y con notorio contenido filosófico, al modo de Marx. Considera que el Marx maduro, autor de *El Capital*, es el más científico, frente al Marx joven y humanista de *Los Manuscritos*. Sus aportaciones teóricas fueron usadas por algunos de sus alumnos, como Baudelot y Establet, para desarrollar investigaciones sociológicas de contenido empírico. Se le considera uno de impulsores de la «teoría de la reproducción» para interpretar el sistema escolar moderno. *La revolución teórica de Marx* y *Para leer El Capital* son sus obras más conocidas, muy difundidas en su tiempo y poco valoradas hoy.

ARENDT, Hannah (1906-1975)
Profesora de Ciencias Políticas, nacida en Alemania. Tuvo que emigrar a EEUU bajo la amenaza nazi por su origen judío y sus ideas antifascistas. Su aportación teórica a las ciencias sociales y políticas se caracteriza por la hondura y originalidad de su pensamiento para interpretar la sociedad que vivió. También se la considera filósofa, con toda justicia, pese a que ella fue reacia a tal denominación. Dos de sus obras más conocidas son *Los orígenes del totalitarismo y Sobre la revolución*. Ente sus obras más filosóficas, destaca *La condición humana*.

BERGER, Peter, y LUCKMANN, Thomas
El nombre de estos dos sociólogos norteamericanos anda asociado desde que escribieron juntos la obra *La construcción social de la realidad* (1967). Esta obra se centra en la sociología del conocimiento de la vida cotidiana, en cómo nuestra conciencia es modelada por los significados socioculturalmente compartidos. Trataron de completar la sociología inspirada por la filosofía fenomenológica de Alfred Schutz con la sociología comprensiva de George Herbert Mead, y a ambas con la obra de Marx y Durkheim; la segunda parte de ese programa no la cumplieron, quedando su obra muy próxima a la sociología comprensiva.

BOURDIEU, Pierre
Autor francés contemporáneo clave en la sociología europea. Ha sido calificado de postestructuralista, al estilo de Foucault, pero toma también elementos de las corrientes weberiana y marxista, pudiendo ser encuadrado entre los sociólogos del conflicto por su insistencia en la dominación simbólica. Son centrales a su teoría los conceptos de «habitus» y «campo». Con ambos intenta dar cuenta a la vez de los elementos estructurales subjetivos y externos de la vida social. Entre sus obras más leídas se encuentran *La Reproducción* y *La Distinción*.

COLLINS, Randall
Sociólogo actual norteamericano de la línea crítica o conflictivista, aunque no marxista. Ha sido influido por la obra de Weber, pero también por Erving Goffman. Collins subraya el interés del conocimiento microsociológico para comprender las estructuras generales, y la importancia del prestigio social (status) para la estratificación. Sus obras de más envergadura

son *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science* y *La Sociedad Credencialista* (obra importante para la Sociología de la Educación).

COMTE, Auguste (1798-1857)
Aunque la fundación de la Sociología no pueda atribuirse a un solo autor, sino a la conjunción de múltiples esfuerzos intelectuales (Saint Simon, Montesquieu, Spencer), el filósofo positivista Comte, inventor del término «Sociología», es tomado como punto de referencia central en este sentido. Sentó las bases del estudio de los fenómenos sociales a partir de la observación empírica, como método para conocer las regularidades estáticas (estructura) y la dinámica (cambio) de la sociedad. Su obra más conocida es *Curso de Filosofía Positiva*.

DURKHEIM, Emile (1858-1917)
Sociólogo clásico francés, que recogió la herencia de Comte. Filósofo de formación como él, concretó la orientación epistemológica positivista aplicada a la Sociología en su famosa obra *Las reglas del método sociológico*. Se le considera el fundador de la Sociología de la Educación, por obras como *Educación y Sociología* o *La Educación Moral*.

FREUD, Sigmund (1856-1939)
Médico vienés que inició el Psicoanálisis. Las teorías psicoanalíticas no sólo fueron útiles a psiquiatras y psicólogos sino que fueron incorporadas a la filosofía y a las ciencias sociales. Algunos sociólogos han usado la teorización freudiana de la moral, la religión y la cultura para explicar el arraigo de las normas colectivas en la personalidad socializada, por ejemplo Parsons. Son obras suyas muy conocidas *La interpretación de los sueños*, *El malestar en la cultura* y *Psicología de las masas*.

GIDDENS, Anthony
Es uno de los sociólogos vivos con mayor prestigio. Su obra clave lleva por título *La Constitución de la Sociedad*, donde expone la «teoría de la estructuración»; según ésta las instituciones son conjuntos de prácticas recurrentes en el espacio y en el tiempo, cuyas dos vertientes dialécticamente unidas son la estructura y la acción social. A Giddens le preocupa el debilitamiento de las tradiciones institucionales en la modernidad tardía, cuestión que aborda en libros recientes como *Las Consecuencias de la Modernidad*, o *Modernización Reflexiva* (éste, en colaboración con Beck y Lash).

HABERMAS, Jürgen
Es, sin lugar a dudas, el filósofo vivo más importante. Como perteneciente a la segunda generación de la Escuela de Francfort, su pensamiento tiene una fuerte influencia inicial de Marx y Weber (*La Reconstrucción del Materialismo Histórico*). Más adelante en *Teoría de la Acción Comunicativa* hace un repaso de la teoría sociológica centrándose, además, en la obra de Durkheim, Parsons y Mead. Allí expone su conocida tesis de que «el mundo de la vida» —es decir, del entendimiento comunicativo entre las personas—está «desacoplado de» y «colonizado» por el sistema económico y político. En *El discurso filosófico de la Modernidad*, critica el Postmodernismo y defiende la vigencia y puesta al día del ideario ilustrado. Aunque sus pretensiones de refundar la Sociología resultaron fallidas, su influencia es notoria en otras ciencias sociales. Recientemente, en artículos como los recogidos en *La inclusión del otro*, aborda temas como «la cuestión nacional» y la construcción europea; con ellos ha contribuido a defender la idea del «nacionalismo republicano» frente a los «nacionalismos étnicos». En Pedagogía sus propuestas teórico-normativas para una comunidad de comunicación han tenido buena acogida como marco teórico.

KUHN, Thomas
Historiador y filósofo de la ciencia norteamericano, fallecido en 1996. Su obra más famosa, *La estructura de las revoluciones científicas*, ha tenido gran influencia en la Sociología del Conocimiento y la Epistemología. Contradice la versión neopositivista y popperiana del progreso científico, poniendo de relieve la importancia de los factores histórico-sociales para explicar la aceptación, mantenimiento o abandono de un «paradigma científico» o «matriz disciplinar». Con estos términos se refiere al conjunto de teorías, leyes, fórmulas y metodología heurística con el que una comunidad científica aborda el objeto de su ciencia normalmente durante una época.

MARX, Karl (1818-1883)
Ha pasado a la historia como una figura clave de la filosofía, de las ciencias sociales y del movimiento obrero. No entendió la Sociología al modo de una rama aislada de la ciencia. En sus escritos desarrolla una especie de ciencia general de la sociedad en la que se entrelazan interdisciplinarmente la Economía, la Historia, la Sociología y su filosofía revolucionaria. Influyeron en su pensamiento la filosofía alemana de su tiempo (Hegel, Feuerbach), la ciencia económica británica, y el socialismo utópico francés (Saint Simon). Entre sus obras de juventud, más filosóficas y humanistas, destaca *Manuscritos de Economía y Filosofía*; la obra cumbre de su madurez fue *El Capital*.

MEAD, George Herbert (1863-1931)
Filósofo de formación, como Comte, Marx o Durkheim, es la figura central de la llamada Escuela de Chicago. A través de sus clases muchos sociólogos norteamericanos quedaron influidos por su modo de encarar el estudio de los fenómenos sociales. Su enfoque ha recibido el nombre de «interaccionismo simbólico». Mead explora la formación de la experiencia social y la propia personalidad de los individuos a partir de las relaciones sociales con otros que se producen en el todo social. Su obra más conocida es *Espíritu, Persona y Sociedad*.

MEAD, Margaret (1901-1978)
Profesora norteamericana, investigadora y escritora de éxito. Su obra ha sido una de las más influyentes en la Antropología contemporánea. Sus trabajos de campo en Samoa, Nueva Guinea y otras islas del Pacífico Sur han hecho avanzar enormemente la comprensión del género y de la personalidad como construcciones sociales. Probó que roles de género considerados naturales o universales varían de una sociedad a otra, en función de la educación y formas de vida. Reunió pruebas fehacientes de que patriarcalismo, belicismo, racismo o agresión medioambiental son pautas de conducta colectiva adquiridas socioculturalmente en la infancia; y que es posible cambiarlas y vivir de otra manera. Entre sus obras más conocidas citaremos *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* y *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*.

MERTON, Robert K.
Sociólogo menos famoso que su maestro y compañero en Harvard Talcott Parsons, pero que aportó ideas nuevas a la escuela del funcionalismo americano. Hizo correcciones al método funcionalista para defenderlo de las críticas de sus oponentes. Desarrolló conceptos de gran utilidad como «disfunción, «función latente», «función manifiesta», «no funciones», «saldo funcional», etc. Obras suyas son *Teoría y estructuras sociales* y *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*.

PARSONS, Talcott (1902-1979)
Es el sociólogo norteamericano de mayor renombre. Desarrolló su labor docente e investigadora en la Universidad de Harvard, donde se puede decir que «creó escuela». Con su obra *La estructura de la acción social*, dio a conocer el pensamiento de Durkheim y Weber a los

sociólogos estadounidenses a la vez que su propio pensamiento; más adelante publicó *El Sistema Social*, su obra cumbre. Parsons constituye el más reputado representante de la sociología funcionalista, las sucesivas versiones de su densa obra teórica son difíciles de resumir. Su largo y claro artículo «El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana» es una espléndida muestra de Sociología de la Educación

POPPER, Karl
Filósofo de la ciencia austríaco nacionalizado británico, recientemente fallecido. Ha sido el gran teorizador del método hipotético deductivo como instrumento privilegiado de la actividad científica. Su obra más famosa sobre este tema, reeditada múltiples veces, es *La lógica de la investigación científica*, allí defiende el criterio de falsación de las hipótesis y el método hipotético deductivo frente al criterio de verificación y el método inductivo defendido por los neopositivistas.

SOROKIN, Pitirim A. (1889-1968)
Sociólogo ruso emigrado a los EEUU en 1923 a consecuencia de la revolución bolchevique. Fue el primer catedrático y director del Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard. Alcanzó renombre con sus obras *Social Mobility* y *Contemporary Sociological Theories*. Señaló la importancia de los elementos culturales para la estructuración y el cambio social. Su compañero de departamento Parsons, que le sucedió en la dirección y con el que estuvo enemistado, se inspiró en muchas de sus ideas sin citarlo. Otro de sus libros, *Principles of Rural-Urban Sociology*, sentó las bases de esta rama de la Sociología durante muchos años.

WEBER, Max (1864-1920)
Es uno de los grandes sociólogos clásicos. Pensador de una formación muy amplia, dominaba bien no sólo la Sociología, sino la Historia, la Economía y el Derecho. Sus escritos crearon una corriente sociológica y su influjo sigue vigente en las ciencias sociales. Su obra más conocida tal vez sea *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, pero recogen más volumen de su pensamiento *Economía y Sociedad* y *Ensayos sobre Sociología de la Religión*.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actividad laboral, empleo y desempleo (tasas de)
Son índices importantes que se manejan en Sociología del Trabajo, estudios de desarrollo, análisis económicos y políticos, etc. Se calculan en base al número de población en edad laboral (entre dieciséis y sesenta y cuatro años inclusive). Se consideran activas a las personas en edad laboral que están empleadas o buscan empleo; no activas son en cambio las que a esa misma edad ni trabajan ni buscan trabajo (por ejemplo, estudiantes como única actividad o amas de casa en dedicación exclusiva). La tasa de actividad se calcula dividiendo el número de población activa por el de población en edad laboral y multiplicando por cien. La tasa de empleo o desempleo puede calcularse dividiendo el número de personas empleadas o desempleadas por el número de población activa y multiplicando por cien.

Alienación
Término utilizado desde Marx para indicar la enajenación de algo que debiera pertenecer a un actor social colectivo, en favor de otro. Así, la alienación económica del obrero consiste en desposeerle estructuralmente del control de su trabajo y su producto; su alienación educativa en no serle permitido socialmente acceder al nivel de educación de que disfrutan clases privilegiadas. La alienación en la mujer se da cuando ésta está desposeída de oportunidades sociales de que goza el varón, y así analógicamente en otros casos. La alienación de los actores sociales es más «perfecta» cuando éstos aceptan tal privación como cosa natural, porque han asumido la ideología dominante.

Ciencia normal
Expresión empleada por Thomas Kuhn. Se entiende por tal una ciencia que ya ha sido unificada bajo un paradigma, es decir, un modelo teórico y procedimental complejo, aceptado unánime o mayoritariamente por la comunidad de científicos que se dedican al cultivo de esa materia. Bajo este superparadigma o matriz disciplinar, que organiza y demarca diferentes teorías, o incluso paradigmas parciales, cada ciencia crece en proceso acumulativo, hasta que entra en crisis por no ser capaz de resolver problemas clave que se le han planteado. Hay crisis parciales, que precisan reorganización del paradigma, o crisis totales que se resuelven con un cambio general de paradigma, tras un período de conflicto entre quienes sostienen el antiguo y los partidarios del nuevo.

Cientifismo o Cientismo
Punto de vista epistemológico desarrollado por el filósofo y sociólogo positivista Augusto Comte, que extralimitaba la función de la ciencia en el saber y la de los científicos en la sociedad moderna. Para Comte el saber científico, propio del estadio histórico positivo, constituye la única forma de conocimiento con garantías de validez; la cual además conducirá al género humano a la solución de los problemas sociales y al progreso indefinido. El cientismo también es proclive a recomendar que se confíen las decisiones colectivas a los expertos con formación científicotécnica (gobiernos tecnocráticos).

Corolario
Consecuencia deductiva inmediata de algo que se ha probado. Se usa especialmente en Matemáticas.

Creencias e ideas
El filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955) hizo una distinción, dentro de los contenidos de pensamiento socialmente relevantes, entre ideas y creencias. *Ideas*: contenidos culturales fundamentados y abiertos a la discusión franca en una sociedad. *Creencias*: conjunto de convicciones (religiosas, morales o de modo de ver el mundo) que dan sentido a una cultura, y que no entran en discusión salvo en épocas de crisis históricas. Esta noción se aproxima, desde otros parámetros, al concepto marxiano de «ideología».

Deducción
En rigor es aquella operación lógica (o su resultado) por la que a partir de unas premisas o supuestos se sigue una conclusión necesaria (que no puede ser otra, dadas las premisas). La deducción está presente en cualquier campo del conocimiento científico: se pueden deducir expresiones simbólicas a partir de otras definidas previamente, dadas unas reglas de cálculo (Matemáticas y Lógica Simbólica); se deducen soluciones particulares a partir de fórmulas generales (solución convencional de problemas); o se niegan afirmaciones generales si se incumplen casos comprendidos en ellas (falsación de hipótesis).

Discriminación
Se designa así a la desventaja que se deriva de la desigualdad social de oportunidades. Tal es el caso de la mujer española a comienzos del siglo XXI en el mercado laboral (más paro y menos salario). Cuando se trata de un cierre total de oportunidades en un campo, entonces se habla de «exclusión social»; ésta era la situación de las mujeres afganas en el mercado de trabajo durante el régimen talibán. La «discriminación positiva» es dar ventajas desde la administración a quienes tienen menos oportunidades, por ejemplo, subvencionar el empleo de mujeres mayores o reservar plazas universitarias a las minorías étnicas.

Ecocidio
Neologismo puesto en circulación por el movimiento ecologista. Su construcción etimológica es paralela a la del conocido vocablo «homicidio». Tal neologismo significa, pues, destrucción del medio ambiente, atentado mortal contra el equilibrio ecológico del planeta o de un ecosistema.

Epistemología
Rama de la Filosofía que se ocupa de la reflexión sobre el conocimiento (sobre todo del científico). Se le llama Teoría del Conocimiento cuando se ocupa de la reflexión sobre el conocimiento en general, pero cuando se ocupa particularmente del conocimiento científico es llamada Teoría de la Ciencia. Cuando las reflexiones epistemológicas están referidas al conocimiento ordinario, entonces se le designa con el nombre de Gnoseología. De todos modos conviene advertir que las reglas de uso de estos términos no son muy rígidas. Y en cualquier caso se consideran cuestiones epistemológicas las que se refieren a las condiciones de validez del conocimiento, científico o en general, a su grado de objetividad o coherencia, su apoyo en mecanismos lógicos o datos empíricos, etc.

Escuela de Francfort (o Frankfurt)
Grupo de pensadores miembros del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, fundado en 1924. Sus miembros practicaron un marxismo heterodoxo, combinando la obra de Marx con elementos tomados de Hegel, Weber o Freud. Aunque sus miembros más relevantes son

filósofos de formación, practicaron también estudios interdisciplinares de contenido empírico, interesándose por la Sociología. Los miembros más relevantes de la primera generación fueron Horkheimer, Marcuse, Adorno y Fromm, aunque este último se apartó del grupo. El más conocido de la segunda generación es Jürgen Habermas en quien la influencia marxiana está más diluida.

Etnocentrismo
Perspectiva cultural dogmática, que considera la cultura propia como la más válida en cualquier campo, o la única válida, manifestando desprecio por las culturas ajenas. El etnocentrismo ha inspirado la actuación de los llamados «pueblos colonizadores» en el pasado, y sigue inspirando la actitud de los occidentales frente a culturas de sociedades menos desarrolladas (modernismo dogmático). En el otro extremo se encuentra el relativismo cultural, también llamado multiculturalismo radical, que considera igual de válidas todas las culturas, pues sólo son evaluables desde sí mismas, no se pueden comparar desde otras (posición postmoderna).

Falsación
Refutación empírica de una hipótesis. En Teoría de la Ciencia, el «principio de falsación» es propuesto por Popper como criterio de demarcación entre lo que es ciencia y lo que no lo es. Una hipótesis para ser científica ha de ser falsable —que no es lo mismo que estar falsada, sino que por principio es susceptible de ello— mediante pruebas de experiencia; si, tras someterla a intentos de falsación, no resulta falsada, es decir, resiste las pruebas, entonces es admitida provisionalmente como válida. Así, por ejemplo, el carácter limpio, no contaminante, de la energía solar es una hipótesis contrastable que no ha podido ser falsada; dígase lo mismo sobre la hipótesis de que el capital cultural de la familia, estadísticamente hablando, condiciona en gran medida el rendimiento escolar de los hijos. En cambio, la existencia de almas inmortales no es una hipótesis contrastable con pruebas físicas, por lo que no pertenece al campo del conocimiento científico natural o social (es una creencia religiosa).

Folkways y Mores
Con estos términos los sociólogos se refieren a las costumbres sociales, según la presión que ejerzan tales reglas de conducta sobre los individuos. Son «folkways» aquellas normas o usos sociales de obligatoriedad y sanción débil; por ejemplo, los españoles cenamos tarde, pero si alguien sigue la norma europea de cenar temprano, su transgresión no tendrá más inconveniente que la falta de acompañamiento, que los restaurantes estén cerrados a esa hora u otras molestias de ese tipo. En cambio son «mores» las normas consuetudinarias cuya desviación es castigada con desprecio, rechazo o marginación social; tal sería el caso de la maternidad en soltería en los medios rurales españoles, por transgredir la norma de ser madre de casada.

Fordismo
El fordismo es una organización técnico-laboral caracterizada por una gran división del trabajo, pero en el seno de cadenas de montaje o escalas de fabricación masivas; ello permite abaratar los productos sin menguar los beneficios empresariales a pesar de pagar buenos salarios. La elevación de los salarios tiene por objeto, precisamente, el acceso de los trabajadores al consumo de mercancías industriales que antaño, con salarios de subsistencia, les estaban vedadas: automóviles, electrodomésticos, mejores vestidos, artículos de la industria química para la limpieza o higiene, etc. De ese modo se da salida a la producción en masa de tales mercancías. El fordismo comenzó a extenderse en el período de entreguerras, comenzando por los EEUU. Recibe ese nombre por ser la fábrica de automóviles Ford la primera que apostó por ese sistema de producción-consumo; su patrón Henry Ford tenía a gala que sus empleados compraran los coches que ellos mismos producían. En Europa se combinó con el *keynesianismo** en la siguiente postguerra. A la sustitución de estos sistemas, desde finales de siglo,

mediante la desregulación neoliberal del mercado de trabajo y la organización productiva en «empresas red», se le denomina postfordismo

Freudomarxismo
Corriente de pensamiento que se desarrolla a partir de los años treinta del pasado siglo. Sus autores tratan de suplir el vacío del marxismo de la época para el tratamiento de la subjetividad recurriendo a las teorías psicoanalíticas de Freud. Fue practicado por miembros de la Escuela de Francfort y otros pensadores como Wilhelm Reich. También se dejaron influir por él escritores franceses surrealistas como Breton o Aragon, o Luis Buñuel, el mejor director español de cine de todos los tiempos.

Globalización
Término que comienza a popularizarse en los medios académicos, políticos y de comunicación en la década de los noventa. Se refiere en principio a la última fase de la internacionalización de la economía de mercado producida a fines del siglo XX. Uno de sus rasgos centrales consiste en esto: articulación de las grandes empresas y las finanzas en una red planetaria de producción, distribución y venta con el soporte informático y comunicativo de las nuevas tecnologías. En la red se pueden llevar a cabo, en tiempo instantáneo, transacciones financieras con dinero virtual, comprobación de stocks o compraventas en los cinco continentes; así como el cumplimiento de cualquier orden de funcionamiento emanada desde un centro de decisión. Una serie de pactos internacionales, controlados por los países ricos, facilitan la circulación de capitales y mercancías sin trabas políticas. La globalización o mundialización económica fue precedida por la de los medios de comunicación; y ambas han ido acompañadas de consecuencias sociales. Crece la desigualdad social dentro de cada país y entre países, el Estado-Nación pierde control sobre su economía, se acentúan a la vez la occidentalización de la vida cotidiana (feminismo, familia), las migraciones multiculturales y las reacciones fundamentalistas a la modernidad (islamismo radical). Los grandes centros financieros y de innovación tecnológica se conectan mundialmente formando una red; los gobiernos regionales y los ayuntamientos compiten por ofrecer buenas condiciones locales para alojar actividades de la red («glocalización»). Fuera de la red se sitúan zonas dependientes y vulnerables en diversos grados, y zonas prácticamente excluidas. El movimiento antiglobalización se opone sobre todo a estas desigualdades, y promueve el desarrollo sustentable, el comercio justo, el pacifismo, etc. Está organizado en el llamado Foro Social Mundial; promovió las primeras manifestaciones globales que dieron la vuelta al mundo oponiéndose a la invasión de Irak en 2003 y mantiene el lema «otro mundo es posible» (alter globalización).

Gran Hermano
Personaje de ciencia ficción creado por George Orwell, en la novela de este género titulada «1984». En una dictadura imaginaria, una gran pantalla preside todos los lugares públicos y los hogares de sus atemorizados ciudadanos. A través este personaje omnipresente la siniestra elite del poder controla y sermonea a toda la población. Con este nombre apareció un programa televisivo (año 2000 en España) en que los participantes, encerrados en una casa, eran espiados por las cámaras las veinticuatro horas del día.

Homo Faber
Condición humana de ser transformador de la naturaleza mediante la técnica. El ser humano en cuanto fabricante de instrumentos y productos no dados en la naturaleza.

Justo a tiempo (just in time)
Protocolo productivo propio de la empresa red postfordista. Consiste en exigir de las empresas subcontratadas la entrega de las piezas o productos rigurosamente a medida que van a

ser ensambladas o usados. Eso ahorra gastos en plantilla propia, almacenaje o deterioros. A menudo en las empresas asociadas predominan los contratos temporales y el trabajo por obra, escaseando los empleos fijos.

Keynesianismo

El término hace alusión a las políticas de estado que siguen algunas ideas del economista británico John Maynard Keynes (1883-1946). Su aportación a la ciencia económica se considera una de las más relevantes del siglo veinte. Su obra más conocida es *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*. Se enfrentó a la llamada «teoría clásica» del liberalismo económico de su época; por ejemplo, defendiendo la necesidad de la intervención del estado en la economía para mantener el pleno empleo y controlar la circulación del dinero a través de un banco central. Tales ideas fueron puestas en práctica por algunos gobiernos europeos durante los años cincuenta, sesenta y primeros setenta del pasado siglo, desarrollando además una legislación protectora del empleo. Tras la crisis económica de los setenta, el postfordismo, el neoliberalismo y la globalización han hecho retroceder ese tipo de políticas.

Modo de producción y modo de desarrollo

Son dos conceptos que no deben confundirse. El primero procede de la Economía Política marxista, el segundo de la ciencia económica normal. La sociología del conflicto utiliza el concepto de *modo de producción* para referirse al sistema social desde el punto de vista de la propiedad de los medios productivos y de distribución de bienes y servicios (tierras, empresas, etc.), y de las condiciones en que los trabajadores entregan su trabajo a los propietarios. Es un esquema teórico para entender cómo se produce la existencia socialmente. Se tienen en cuenta los recursos disponibles (energéticos, materiales, tecnológicos —o *fuerzas productivas*—) y la forma de explotar el trabajo ajeno por parte de los propietarios de los medios de producción fundamentales; a esto último se le llama *relaciones sociales de producción* (comunales primitivas, del despotismo antiguo, esclavistas, feudales, capitalistas y colectivistas de estado). En una sociedad concreta pueden estar presentes simultáneamente varias de esas relaciones, pero aquellas que sean dominantes constituyen la estructura social básica para producir socialmente la existencia, y de la cual derivan los dos estratos o clases principales (dominante y dominada). Sobre esta base de división social de la propiedad/trabajo se instauran a su vez estructuras de poder (estado e instituciones) e ideologías (morales, religiosas y políticas) que garantizan el mantenimiento y reproducción del orden social vigente. En la filosofía de Marx se aspira a que las clases y pueblos oprimidos rompan con la propiedad privada de los medios productivos y la explotación de los trabajadores; se pretende establecer unas relaciones sociales de producción postcapitalistas (comunistas o socialistas) con las que los que trabajen sean también los que controlen los medios productivos, la producción misma y su distribución en una sociedad sin clases explotadoras u opresoras.

El concepto *modo de desarrollo*, en cambio, es más simple; sólo se alude al nivel de incorporación de aplicaciones técnicas utilizadas en la producción económica general (presencia o grado de industrialización o informatización).

Movimientos sociales

Se llama así a las agrupaciones masivas, de cierta continuidad, aglutinadas y movilizadas para oponerse a algún régimen o situación social, económica o política, o promoverlos; los movimientos sociales están menos organizados que los partidos políticos y, a menudo, utilizan cauces de acción o expresión poco convencionales. Algunos movimientos, al organizarse mejor o abarcar más cuestiones, se convierten en partidos políticos. Movimientos sociales clásicos de la Modernidad son el movimiento liberal-democrático, el movimiento obrero, los movimientos nacionalistas o el feminismo sufragista. A partir de los años sesenta y setenta del

siglo XX, emergen los llamados «nuevos movimientos sociales»: feminismo de la diferencia, ecologismo, pacifismo, solidaridad internacional con el Tercer Mundo. Éstos surgen en sociedades industriales avanzadas, reivindicando valores postmaterialcs: cuestiones de género, medio ambiente y vida sana, desmilitarización; pero también se desarrollan en otros países como es el caso del llamado «ecologismo de los pobres» (Martínez Alier, 1993, Taberner, 1999). En la actualidad algunos autores hablan de «nuevos movimientos globales» (Calle, 2005) para referirse a la asociación y actuación mundial de éstos a través de Internet para hacer frente a los nuevos retos de la globalización*. Los alterglobalizadores también se coordinan en el Foro Social Mundial.

Multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalismo
Se entiende por pluri o multiculturalidad el hecho de que en una misma sociedad coexistan varias culturas diferenciadas. A veces a este hecho se le llama también multiculturalismo; pero si se usa ese término con rigor, multiculturalismo es un punto de vista o una política que reivindica la igualdad de todas las culturas y promueve acciones para mantenerlas; cada cultura es considerada perfecta en sí misma y no criticable desde otras. El interculturalismo, en cambio, considera que ninguna cultura es perfecta, y que cada una tiene aspectos mejores y peores que otras; esta perspectiva es más proclive al diálogo abierto y a la crítica intercultural, al aprendizaje de otras culturas y al mestizaje. El multiculturalismo a menudo promueve una especie de etnocentrismo múltiple de varias culturas que coexisten y se toleran sin mezclarse. El interculturalismo, en cambio, se enfrenta al etnocentrismo* de forma más radical.

Padre simbólico y madre simbólica
Conceptos utilizados en el Psicoanálisis. Se distingue entre el padre o la madre concreta y lo que representa socialmente. El padre simbólico según Freud representa la autoridad, el poder, las normas; la madre simbólica, el afecto, el cuidado y el placer. Los psicoanalistas críticos puntualizan que Freud asignó esos papeles sociales a los padres concretos, pero que eso sólo ocurre efectivamente en las sociedades patriarcales; en las modernas familias más equitativas, cada uno de esos dos papeles sociales tiende a distribuirse entre ambos cónyuges.

Patriarcal
Se califica de «patriarcal» aquella familia en la que el padre es quien detenta el poder y toma las decisiones importantes. Por extensión se llama patriarcal al orden social o cultura que concede al varón una situación privilegiada con respecto a la mujer. El término «patriarcal» a menudo se utiliza como sinónimo de «machista».

Postulados
Supuestos iniciales no deducidos de la Geometría; a partir de ellos y de las definiciones iniciales se van demostrando deductivamente los teoremas. Por ejemplo, el famoso quinto postulado de la Geometría de Euclides: por un punto exterior a una recta puede trazarse una paralela, y sólo una. Por analogía se usa para referirse a los supuestos de un discurso o saber.

Prometeico
Dícese de aquello a que se refiere el significado simbólico de Prometeo, héroe de la mitología griega. Prometeo robó el fuego a los dioses del Olimpo y se lo entregó a los hombres; también enseñó a su hijo Deucalión a construir una enorme arca para que pudiera salvar al género humano del diluvio enviado por Zeus. Simboliza por tanto la rebeldía del hombre que a través de la técnica se propone alcanzar metas consideradas como sobrenaturales, inalcanzables para el género humano.

Republicanismo
Tradición política, teórica y práctica, de la democracia que subraya la importancia de que las leyes garanticen los derechos ciudadanos frente a cualquier posible abuso de poder (por parte de gobernantes, militares u otros poderosos o prepotentes). También enfatiza que la democracia no consiste sólo en el mantenimiento de los derechos o libertades sino en el cumplimiento de los deberes correspondientes por parte de los ciudadanos, sin lo cual sería inviable; es decir, su sostenimiento requiere apoyar y participar en las instituciones democráticas, cumplir las leyes, pagar impuestos, cuidar del medio ambiente y de otros espacios o asuntos públicos, oponerse a los violentos, racistas, a comportamientos abusivos, etc. Esta tradición se remonta a autores y movimientos políticos de la antigua Grecia, la Roma preimperial, las repúblicas italianas del Renacimiento, algunos ilustrados anglosajones del XVIII. Recientemente ha sido revitalizada por el politólogo irlandés Philip Pettit. Es una línea democrática aprovechable para una educación ético-cívica que intente ir más allá del neoliberalismo individualista y del comunitarismo excesivo.

Sostenibilidad (o sustentabilidad)
El término, aunque utilizado antes, comenzó a difundirse mundialmente a partir de los trabajos de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo (1987) y la Conferencia Internacional de Río de Janeiro (1992). En un documento básico de esta última se aboga por un desarrollo sostenible «que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades». Fue una fórmula de consenso sobre los límites del modelo de desarrollo vigente; se llamaba además la atención sobre el agotamiento de los recursos, la contaminación, el crecimiento demográfico y otros problemas ambientales o económicos. Los ecologistas radicales encontraron esa declaración demasiado ambigua; no comprometía a los firmantes a nada serio y eludía la cuestión de la injusticia social Norte/Sur. La sostenibilidad, en efecto, es una categoría pluridimensional —de ahí su uso interdisciplinar— que se refiere al medio ambiente; pero también apunta a una dimensión económica, a saber, un modo de desarrollo que preserve tal medio, para lo cual también son imprescindibles nuevas formas de organización social y una nueva cultura/educación asumida. Los políticas dominantes vigentes proclaman su acuerdo con el cuidado del medio ambiente, pero sin renunciar al actual modo de desarrollo ni al insostenible crecimiento productivista y consumista; la solución está —dicen sus agentes— en aumentar la ecoeficiencia (por ejemplo, reducir el consumo de gasolina y la emisión de gases de los automóviles); lo cual además abre una nueva línea de negocio. Se trata de dedicar capitales a mejorar la tecnología rentabilizándola, mientras que el Sur debe preocuparse por controlar su población y cuidar de las reservas ecológicas (selvas, ríos, lagos, etc.). Los ecologistas «profundos» consideran esto una visión superficial y unidimensional de la crisis ecológica, desconectada de la cuestión social y la injusticia. El ecologismo profundo es multidimensional, y afirma que la superproducción y el despilfarro consumista de los países desarrollados son la causa principal de la crisis ecológica y del injusto desequilibrio Norte/Sur; aboga y actúa en pro de una transición hacia un modo de desarrollo distinto, sustentable, basado en una nueva racionalidad, en el uso recuperable de recursos, en la producción de bienes universalizables, renovables, reciclables, reutilizables, etc.

Tradición de investigación
Expresión introducida por el epistemólogo Larry Laudan. La propuso como alternativa al término «paradigma» (véase Kuhn), desde una posición influida por Popper. Una «tradición de investigación», en una ciencia, es un conjunto de supuestos generales sobre la realidad objeto de estudio y sus procesos, así como una metodología teórica y técnicas para resolver problemas de investigación. En ese sentido, y pese a que se interrelacionen y confluyan en

parte, se puede decir que de la Sociología clásica arrancan tres tradiciones de investigación: la positivista-funcionalista (que es la dominante), la conflictivista y la tradición sociológica comprensiva.

Utopía

Palabra proveniente del griego que significa «en ningún lugar». En el Renacimiento se escribieron obras con ese nombre en las que se describía una sociedad imaginaria donde se habían resuelto todos los problemas sociales satisfactoriamente. Estas obras de fantasía social tenían una intención crítica respecto de las injusticias o atraso de la sociedad en que vivieron sus autores. La primera obra famosa de tal género en aquella época llevaba precisamente por título «Utopía», y fue escrita por el inglés Tomás Moro (1480-1535). Karl Mannheim utilizó el término para referirse a las ideologías de transformación social, que promueven un orden para el que todavía no ha lugar.

LOS CONTENIDOS DE ESTE LIBRO PUEDEN SER
REPRODUCIDOS EN TODO O EN PARTE, SIEMPRE
Y CUANDO SE CITE LA FUENTE Y SE HAGA CON
FINES ACADÉMICOS, Y NO COMERCIALES

ESTA obra es un breve tratado de Sociología de la Educación. Dirigida a un público amplio, se distingue por compatibilizar el rigor, la unidad interna y la densidad de contenido con la exposición en un estilo ágil y narrativo.

Se estudian en ella los procesos de socialización, estratificación, conflicto, dominación, desarrollo y cambio social en relación con la institución educativa, con especial referencia a España.

La cuestión de la desigualdad y la diferencia es abordada tanto respecto a la clase social como en cuanto al género, a los factores culturales o a la identidad nacional.

Las polémicas surgidas al filo del cambio de siglo entre neoilustrados y postmodernos, integradores y multiculturalistas, críticos y entusiastas de la globalización neoliberal, quedan planteadas aquí bajo la perspectiva de la educación.

José Taberner Guasp es Profesor Titular del Área de Sociología en la Universidad de Córdoba y miembro del Instituto de Sociología y Estudios Campesinos. Desde su primera obra, *Marcuse, Fromm, Reich: el Freudomarxismo* (1985), ha escrito, solo o en colaboración, una docena de libros acerca de cuestiones sociales o educativas.

ISBN 978-84-309-4680-8

CREATIVE COMMONS

tecnos

1209602
www.tecnos.es